

Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013

Yläkoulun ensituloksia

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15

Matti Taajamo, Eija Puhakka, Jouni Välijärvi

Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013

Yläkoulun ensituloksia

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15

Matti Taajamo, Eija Puhakka, Jouni Välijärvi



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet

Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto / Högskole- och forskningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

www.minedu.fi/julkaisut

ISBN 978-952-263-297-5 (PDF)

ISSN-L 1799-0327

ISSN 1799-0335 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja /

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2014:15

Tiivistelmä

TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n toimesta toteutettu kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus, johon osallistui 34 maata, Suomesta yli 150 yläkoulua ja yli 2 700 opettajaa. Tämä raportti keskittyy koulujen oppimisympäristöön ja opettajien työoloihin ja tapoihin, joilla opettajan työtä arvioidaan ja heitä palkitaan. Se arvioi myös, kohtaavatko opettajien ammatilliset kehittymisen tarpeet ja niitä vastaava täydennyskoulutuksen tarjonta. TALIS tarkastelee rehtorien roolia ja heidän antamaansa tukea opettajille ja käsittelee niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opettajien ja rehtorien työtyytyväisyyteen ja suoriutumiseen tehtävissään. Tutkimuksen toteutti Suomessa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Sitä koordinoi opetus- ja kulttuuriministeriön asettama kansallinen ohjausryhmä.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa osallistujamaille kansainvälistä vertailutietoa opetusta, oppimista ja koulujen johtamista edistävästä tekijöistä. Tulokset kertovat eri maille, missä määrin muissa maissa on kohdattu samanlaisia kehittämisen haasteita. Tutkimus antaa osallistujamaille mahdollisuuden oppia toistensa lähestymistavoista ja ratkaisuista. Suomessa tuloksista on hyötyä valtakunnalliselle opetushallinnolle, koulutuksen järjestäjille sekä opettajille ja rehtoreille, jotka saavat laajaa kansainvälistä vertailutietoa koulusta toimintaympäristönä ja oman opetustyönsä kehittämiseksi.

Suomessa suurin osa opettajista arvioi, että he pystyvät opetuksessaan vaikuttamaan paljon oppimista edistäviin asioihin. Opettajat saavat oppilaat uskomaan, että he voivat menestyä opinnoissaan. He osaavat tehdä hyviä kysymyksiä oppilailleen ja pystyvät luokassa valvomaan häiritsevää käyttäytymistä. Tärkeää on, että opettajat auttavat oppilaita ajattelemaan kriittisesti.

Opettajat ja rehtorit pitävät työstään ja oppimisen arvostus on yhteiskunnassamme korkealla (57 % opettajista on tätä mieltä). Ruotsissa puolestaan vain 5 % opettajista uskoo, että heidän työtään arvostetaan. Luvut eivät ole suuria myöskään Virossa (14 %), Tanskassa (18 %) eivätkä Norjassa (31 %). Opettajuuden hyvät puolet painavat 95 %:lla suomalaisista opettajista vaakakupissa selvästi enemmän kuin huonot. He ovat tyytyväisiä tekemiseensä koulussa (95 %) ja nauttivat työstään (91 %). He suosittelevat kouluaan hyvänä työpaikkana (88 %) ja, jos saisivat päättää uudelleen, valitsisivat yhä opettajan ammatin (85 %). Mielenkiintoista on, että tutkimuksen mukaan luokkakoolle on vain vähän merkitystä opettajan työtyytyväisyyteen Suomessa.

Opettajien osallistuminen jatkuvaan ammatillista kehittämistä tukevaan koulutukseen näyttää olevan hiipumassa. Erityisesti pitkäkestoisen ja ammatillista osaamista laaja-alaisesti kehittävän täydennyskoulutuksen kysyntä on laskussa. Yhteistyöllä korkeakoulujen kanssa tähän voidaan luoda uusia pitkäkestoisia toimintamalleja.

Korkeakoulujen ja koulujen kumppanuuden ja verkostoitumisen avulla rakentuu sisällöllinen opettajan ja kouluyhteisön ammatillista kehittymistä tukeva jatkumo.

Vähenevä kiinnostus ja mahdollisuus osallistua oman työn ja ammattialan kehittämiseen heikentää tulevaisuuden koulun näkymiä. Se asettaa myös opettajien peruskoulutuksen haasteelliseen tilanteeseen, onhan yhtenä sen tavoitteena kouluttaa opettajia, joilla on halu ja kyky kehittää koulua osana yhteiskuntaa. Täydennyskoulutuksen osallistumisesteiden kartoittaminen ja suunnitelmallinen vähentäminen on opetushallinnon keskeisiä tulevaisuuden haasteita.

Perehdytyksen järjestäminen uusille opettajille heidän induktiovaiheessaan on kansainvälisesti vertaillen meillä vähäistä. Esimerkiksi mentorointi on toimintamalli, jolle koulujen palautteen perusteella on ilmeinen tarve. Mentorointi on myös tärkeä ja olennainen johtamisen väline toimintakulttuurin muuttamisessa ja kehittämisessä, mikä tulee huomioida myös rehtoreiden koulutuksissa. Opettajien omien kokemusten mukaan opettajien peruskoulutus ei anna riittävästi valmiuksia kodin ja koulun väliseen eikä moniammatilliseen yhteistyöhön, työrauhakysymyksiin eikä haastavimpien lasten kohtaamiseen, siis sellaisiin toiminta-alueisiin, joilla osaamisen vahvistuminen edellyttää käytännön työkokemusta. Mentorointi mahdollistaakin juuri peruskoulutuksesta tulleiden nuorten opettajien ajantasaisen tietämyksen saamisen koko koulun käyttöön ja toisin päin: kokeneempien opettajien tietämyksen ja kokemuksen välittymisen uusille opettajille.

TALIS 2013 -tutkimuksen alakouluja, lukioita ja ammatillisia oppilaitoksia sekä Pisa-kouluja koskevat tulokset raportoidaan erikseen vuoden 2014 lopulla ja vuonna 2015.

Den internationella studien om undervisning och lärande TALIS 2013.
De första resultaten för högstadiet

Sammandrag

TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) är en internationell studie om undervisning och lärande som organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling OECD låtit göra. I studien deltog 34 länder, från Finland över 150 högstudier och över 2 700 lärare. Den här rapporten koncentrerar sig på skolornas lärmiljö, lärarnas arbetsförhållanden och det sätt på vilket lärarnas arbete bedöms och belönas. Den ger också en bedömning av hur lärarnas yrkesmässiga behov av utveckling och utbudet av motsvarande fortbildning möts. TALIS går in på rektorernas roll och deras stöd till lärarna och behandlar faktorer som anknyter till hur lärarna och rektorerna trivs i sitt arbete och presterar i sina uppgifter. Studien genomfördes i Finland av Pedagogiska forskningsinstitutet, vid Jyväskylä universitet. Den koordinerades av en nationell styrgrupp tillsatt av undervisnings- och kulturministeriet.

Studiens syfte har varit att för deltagarländerna ta fram internationell referenskunskap om faktorer som främjar undervisningen, lärandet och ledningen av skolorna. Resultaten berättar för de olika länderna i vilken mån man i de övriga länderna har mött likadana utmaningar för utvecklingen. Studien ger deltagarländerna en möjlighet att lära sig av varandras grepp och lösningar. I Finland är resultaten till nytta för den riksomfattande utbildningsförvaltningen, utbildningsanordnarna samt för lärarna och rektorerna, som får omfattande internationell referenskunskap om skolan som verksamhetsmiljö och om hur de kan utveckla sin egen undervisning.

I Finland bedömer största delen av lärarna att de i sin undervisning kan påverka de faktorer som främjar lärandet. Lärarna får eleverna att tro att de kan lyckas i sina studier. De kan ställa bra frågor till eleverna och de kan hålla uppsikt över störande beteende i klassen. Det är viktigt att lärarna hjälper eleverna att tänka kritiskt.

Lärarna och rektorerna tycker om sitt arbete och respekten för lärande är hög i vårt samhälle (57 % av lärarna är av den här åsikten). I Sverige tror endast 5 % av lärarna att deras arbete uppskattas. Siffrorna är inte heller höga i Estland (14 %), Danmark (18 %) eller Norge (31 %). De goda sidorna i lärarskapet väger hos 95 % av lärarna i Finland klart mer än de dåliga. De är nöjda med vad de gör i skolan (95 %) och njuter av sitt arbete (91 %). De rekommenderar sin skola som en bra arbetsplats (88 %) och om de fick besluta på nytt skulle de fortfarande välja läraryrket (85 %). Det är intressant att klasstorleken enligt studien inte har någon större betydelse för lärarnas tillfredsställelse med arbetet i Finland.

Lärarnas deltagande i kontinuerlig utbildning för att stöda den yrkesmässiga utvecklingen verkar vara på nedgående. Särskilt håller efterfrågan på långvarig

fortbildning som på ett övergripande sätt utvecklar yrkeskompetensen att minska. Genom samarbete med högskolorna kan man skapa nya långvariga verksamhetsmodeller för det här. Med hjälp av partnerskap mellan högskolor och skolor samt med nätverksbildning byggs ett innehållsmässigt kontinuum som stöder den yrkesmässiga utvecklingen hos läraren och skolsamfundet.

Det minskande intresset och möjligheten att delta i en utveckling av sitt eget arbete och yrkesbranschen försämrar utsikterna för skolan i framtiden. Det försätter också lärarnas grundläggande utbildning i en svår situation: ett av dess syften är ju att utbilda lärare som har vilja och förmåga att utveckla skolan som en del av samhället. En kartläggning och en systematisk minskning av hindren för att delta i fortbildningen hör till de centrala utmaningarna för utbildningsförvaltningen i framtiden.

I en internationell jämförelse ordnar vi ganska lite introduktion för nya lärare under induktionsfasen. Mentorskap är exempelvis en verksamhetsmodell som det enligt skolornas respons finns ett tydligt behov av. Mentorskap är också ett viktigt och väsentligt medel för ledarskap vid förändring och utveckling av verksamhetskulturen. Det här bör också beaktas i rektorernas utbildning. Enligt lärarnas egna erfarenheter ger deras grundläggande utbildning inte tillräcklig beredskap för vare sig samarbete mellan hemmet och skolan eller mångprofessionellt samarbete, frågor kring arbetsro eller bemötande av de mest problematiska barnen, alltså för sådana verksamhetsområden där en starkare kompetens förutsätter praktisk arbetserfarenhet. Ett mentorskap gör det möjligt för unga lärare som nyligen gått igenom den grundläggande utbildningen att få aktuell kunskap till nytta för hela skolan och vice versa: genom förmedlande av de erfarna lärarnas kunskaper och erfarenheter till de nya lärarna.

Resultaten från TALIS2013 som gäller lågstudier, gymnasier och yrkesläroanstalter samt PISA-skolor kommer att rapporteras separat i slutet av 2014 och under 2015.

Abstract

TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) is an international teaching and learning study carried out by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in 34 countries. More than 150 secondary schools from Finland and more than 2,700 teachers took part in the study. This report focuses on the learning environment in schools and teachers' working conditions and ways in which they are appraised and rewarded. It also assessed if the needs for professional development of teachers coincide with the supply of continuing education. TALIS examines the role of principals and the support they provide to teachers and discusses the factors related to job satisfaction of teachers and principals and their performance. The survey was conducted in Finland by the Institute for Educational Research of University of Jyväskylä. It was coordinated by a national steering group set up by the Ministry of Education and Culture.

The aim of this study was to produce international comparative data on factors promoting teaching, learning, and school management for the participating countries. The results reveal to different countries to what extent other countries have faced similar development challenges. The study gives the participating countries the opportunity to learn about each other's approaches and solutions. In Finland, the results will be useful for the national educational administration, education providers and teachers and school principals who receive extensive international comparative data on school as an operating environment and on their own educational development.

In Finland, most teachers find that they are able to influence factors that promote learning in their teaching. Teachers are able to motivate students so that they believe that they can do well in their studies. They know how to pose good questions to their students and are able to control disruptive behaviour in class. It is important that teachers help students to think critically.

The teachers and principals like their job and learning is valued high in our society (57% of teachers share this opinion). In Sweden only 5% of teachers believe that their work is appreciated. The figures are not high in Estonia either (14%), Denmark (18%) nor Norway (31%). For 95% of Finnish teachers the positive aspects of teaching weigh clearly more than the negative. They are pleased with what they do in the school (95%), and enjoy their work (91%). They would recommend their school as a good place to work (88%), and if they could choose again they would still choose the teaching profession (85%). Interestingly, the study shows that class size has little bearing on the teacher's work satisfaction in Finland.

Teachers' participation in ongoing training that supports professional development seems to be fading. In particular, demand for continuing education that is long-lasting and develops professional competence widely is decreasing. New long-term operation models can be created in co-operation with universities. With the help of partnerships and networking between higher education institutions and schools, a continuum is built that supports continuing professional development of teachers and the school community.

The declining interest and chance to participate in developing their own work and profession weakens the future prospects of schools. It also places the initial teacher education in a challenging position. After all, one of its aims is to train teachers who have the desire and ability to develop school as a part of the society. The key future challenge of the educational administration is to chart the participation barriers and systematic reduction of continuing education.

By international standards, organising orientation for new teachers in their induction phase is low in Finland. For example, mentoring is an operating model which is clearly needed based on feedback from schools. Mentoring is also an important and essential management tool when changing and developing the operating culture, which must also take into account the training of principals. According to teachers own experiences the initial teacher education does not prepare enough for collaboration between home and school, multiprofessional cooperation, controlling disruptive behaviour in the classroom nor to cater to the needs of challenging students. In order to strengthen expertise these operating areas require practical work experience. Mentoring enables the young teachers who have just completed the initial teacher education to share their up-to-date knowledge with the whole school, and vice versa: the more experienced teachers' knowledge and experience to come across to the new teachers.

TALIS 2013 survey's results, relative to primary schools, secondary schools, vocational schools, and PISA schools are reported separately in the end of 2014 and in 2015.

Lukijalle

Tämä raportti esittelee Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen (*TALIS 2013 – Teaching and Learning International Survey*) perusasteen yläkoulujen ensituloksia Suomessa. TALIS 2013 keskittyy koulujen oppimisympäristöön ja opettajien työoloihin. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tutkimukseen osallistuville maille kansainvälistä vertailutietoa opetusta, oppimista ja koulujen johtamista edistävästä tekijöistä. Tulokset kertovat eri maille, missä määrin muissa maissa on kohdattu samanlaisia kehittämisen haasteita, ja antavat osallistujamaille mahdollisuuden ottaa oppia toistensa linjauksista ja lähestymistavoista.

Tutkimuksessa selvitettiin koulujen johtajuutta ja työilmapiiriä sekä opettajan työtä, sen kehittämistä ja arviointia. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin opettajien pedagogisia opetuskäytänteitä ja niiden vaikuttavuutta sekä opettajien oman ammatissa tarvittavan osaamisen kehittämistä. Tutkimuksessa ei arvioitu yksittäisten koulujen, opettajien tai rehtoreiden suorituksia, vaan kokonaisvaltaisesti maakohtaisia kokonaistietoja. Tulokset antavat käsityksen siitä, miten opettajat ja rehtorit kokevat työssään oman oppimisympäristönsä.

TALIS on syntynyt osana Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n Indicators of Education Systems (INES) -projektia. INES-projektissa on kehitetty yli 20 vuoden ajan indikaattoreita, joiden avulla vertaillaan eri OECD-maiden koulutusjärjestelmiä, oppimisympäristöjä ja oppimistuloksia.

TALIS 2013 -tutkimus on OECD:n johtama hanke, jota koordinoi kansainvälinen oppimistulosten arviointijärjestö IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Suomessa tutkimuksen toteutti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, jonka vastuulla oli tutkimuksen kansallinen toteutus ja ensimmäisten tulosten raportointi. Suomessa tutkimuksen rahoitti opetus- ja kulttuuriministeriö. Tutkimuksen ohjausryhmään ovat kuuluneet lisäksi edustajat Haaga-Helia ammattikorkeakoulusta, Helsingin yliopistosta, Opetushallituksesta, Opetusalan Ammattijärjestöstä OAJ:stä, Suomen Kuntaliitosta, Opetus- ja sivistystoimen asiantuntijat OPSIA ry:stä ja Ammattiosaamisen kehittämissyhistys AMKE:sta. Näiden organisaatiot muodostivat myös opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuksen kansallisen ohjausryhmän kokoonpanon.

Kansainvälisen TALIS 2013 -tutkimuksen tuloksiin voi tutustua OECD:n verkkosivuilla osoitteessa <http://www.oecd.org/talis>. Tutkimuksen kansallisia tuloksia on esitelty Koulutuksen tutkimuslaitoksen sivulla <https://ktl.jyu.fi/talis> sekä opetus- ja kulttuuriministeriön sivuilla http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/TALIS_2013.html.

TALIS 2013 -tutkimuksen alakouluja, lukioita ja ammatillisia oppilaitoksia sekä Pisa-kouluja koskevat tulokset raportoidaan erikseen vuoden 2014 lopulla ja vuonna 2015.

TALIS-hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa on ollut mukana laaja yhteistyöverkosto. Olemme saaneet arvokasta palautetta hankkeen ohjausryhmältä ja yhteistyökumppaneilta. Lämpimät kiitokset Koulutuksen tutkimuslaitoksen työntekijöille, jotka osallistuivat aineiston keräämiseen. Erityisesti haluamme kiittää kouluja, rehtoreita, opettajia ja ennen kaikkea koulujen vastuuhenkilöitä sujuvasta yhteistyöstä.

Tekijät

Sisältö

	Tiivistelmä	3
	Sammandrag	5
	Abstract	7
	Lukijalle	9
1	Kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus TALIS 2013 – Tarkastelun kohteena yläkoulun opettajat ja rehtorit	12
	1.1 Kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus	12
	1.2 Toteutus Suomessa	14
2	Opettajat kelpoisia työtehtäväänsä	15
	2.1 Opettajien taustatiedot	15
	2.2 Koulutuksen tuottamat valmiudet arvioidaan heikoiksi	17
	2.3 Opettajilla paljon työkokemusta	17
	2.4 Pula erityisopettajista ja tukihenkilöstöstä	19
3	Rehtorit hyvin koulutettuja	21
	3.1 Rehtoreiden taustatiedot	21
	3.2 Rehtoreiden koulutus hyvää	23
	3.3 Rehtorit ovat kokeneita	23
	3.4 Rehtorin haasteelliset tehtävät	24
	3.5 Rehtoreiden oman osaamisen kehittäminen	26
	3.6 Rehtorit pitävät työstään	27
4	Opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen	30
	4.1 Opettajien perehdytys vähäistä	30
	4.2 Mentorointi niukkaa	32
	4.3 Opettajien osallistuminen ammatilliseen osaamisen kehittämiseen	33
5	Opettajilta puuttuvat kattavat palautejärjestelmät työstään	36
	5.1 Tahot, joilta opettaja saa palautetta	36
	5.2 Asiat, joista opettajat saavat palautetta	37
6	Opettajan työ	39
	6.1 Opettaja edesauttaa oppilaiden omaa tiedonhankintaa	39
	6.2 Opettajat antavat välittömästi palautetta oppilailleen	40
	6.3 Oppitunnilla ei opeteta tiimityönä	41
	6.4 Suomalaiset opettajat pitävät työstään	43
7	Johtopäätökset ja haasteet Suomessa	45
	7.1 Henkilökohtainen vastuu omasta opetustyöstä	45
	7.2 Koulun sisäisen palautejärjestelmän luominen	45
	7.3 Opettajien kiinnostus oman ammattialan kehittämiseen vähenemässä	46
	7.4 Perehdytys ei kata opettajan koko työuraa	48
	7.5 Uhkaako Suomea opettajan työn arvostuksen väheneminen?	48
	Lähteet	50
	Liitteet	51
	Liite 1. Suomen koulujärjestelmä	51
	Liite 2. Suomi kansainvälisestä näkökulmasta	52

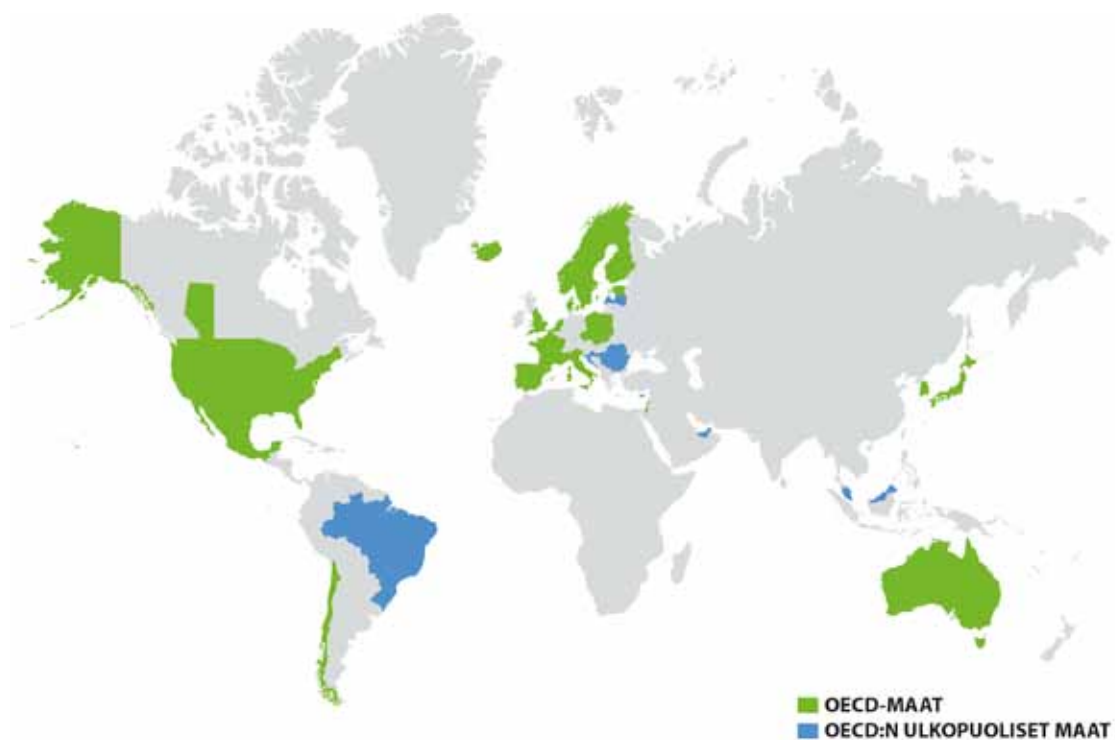
1 Kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus TALIS 2013 – Tarkastelun kohteena yläkoulun opettajat ja rehtorit

1.1 Kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus

TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n johdolla toteutettu kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus. Ensimmäinen tutkimuskierros toteutettiin vuosina 2007–2008, jolloin siihen osallistui 24 maata. Suomi ei ollut mukana tuossa tutkimuksessa. Ensimmäisestä tutkimuksesta saatujen hyvien kokemusten perusteella järjestettiin toinen, nyt käsillä oleva TALIS 2013 -tutkimuskierros, johon osallistui 34 maata viidestä maanosasta (taulukko 1.1 ja 1.2). Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 106 000 yläkoulun opettajaa, jotka edustivat yli 4 miljoonaa opettajaa.

TALIS 2013 -tutkimuksessa kaikki osallistujamaat ottivat osaa ydinalueen kartoitukseen, joka kohdistui yläkoulun tasolle (kansainvälisessä ISCED-luokituksessa tasolle 2¹, ks. myös liite 1). Suomessa TALIS 2013 -tutkimus toteutettiin perusasteen yläkoulujen lisäksi myös alakouluissa sekä keskiasteella eli lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. TALIS 2013 -tutkimuksen koulutason tuloksia on mahdollisuus kytkeä myös PISA 2012 -tutkimuksen tuloksiin. Tämän vuoksi TALIS-tutkimukseen on otettu mukaan tietty määrä opettajia PISA-tutkimukseen osallistuneista kouluista. Vuonna 2012 OECD:n PISA-tutkimuksessa pääarviointialueena oli matematiikan osaaminen, ja tästä syystä TALIS-PISA-linkissä on tarkasteltu 15-vuotiaiden matematiikan opettajia. Tässä raportissa keskitytään vain yläkoulujen opettajia ja rehtoreita koskeviin tuloksiin. Raportin kuvioihin valitut maat Ruotsi, Norja, Tanska ja Viro on valittu siksi, koska ne ovat opetusperinteen kanalta helpoimpia verrokkeja Suomelle.

¹ TALIS 2013 -tutkimuksessa on käytetty kansainvälistä ISCED (Unesco International Standard Classification of Education) koulutusluokitusta. Se on tilastollisia tarkoituksia varten kehitetty koulutusluokitus, jota käytetään mm. Unescon, OECD:n ja Eurostatin kansainvälisissä tilastoissa ja indikaattoreissa verrattaessa koulutusta eri maissa. Luokituksen avulla voidaan jaotella tutkintoon johtava ja tutkintoon johtamaton koulutus. (Ks. tarkemmin <http://www.stat.fi/meta/luokitukset/isced/001-1997/kuvaus.html>.)



Taulukko 1.1. TALIS 2013 -tutkimukseen osallistuneet maat ja alueet

Yläkoulut (ISCED 2)	
OECD-maat: Australia*, Belgia (flaam.), Chile, Englanti, Espanja*, Etelä-Korea*, Hollanti*, Islanti*, Israel, Italia*, Japani, Kanada (Alberta), Meksiko*, Norja*, Portugali*, Puola*, Ranska, Ruotsi, Slovakia*, Suomi, Tanska*, Tšekki, Viro*, Yhdysvallat	Partnerit: Arabiemiraatit (Abu Dhabi), Brasilia*, Bulgaria*, Kroatia, Kypros, Latvia, Malesia*, Romania, Serbia, Singapore

*TALIS 2008 -tutkimukseen osallistuneet maat. Tuolloin tutkimukseen osallistui myös Irlanti, Itävalta, Liettua, Malta, Slovenia, Turkki ja Unkari.

Taulukko 1.2. TALIS 2013 -tutkimuksessa alakouluja, lukioita ja ammatillisia oppilaitoksia sekä PISA 2012 -kouluja koskevaan kartoitukseen osallistuneet maat ja alueet

Alakoulut (ISCED 1)	Lukiot ja ammatilliset (ISCED 3)	TALIS-PISA-linkki
Belgia (flaam.) Meksiko Norja Puola Suomi Tanska	Arabiemiraatit (Abu Dhabi) Australia Islanti Italia Meksiko Norja Puola Singapore Suomi Tanska	Australia Espanja Latvia Meksiko Portugali Romania Singapore Suomi

Opettajien rekrytointi, työssä viihtyminen ja pysyvyys sekä heidän ammattitaitonsa kehittäminen ovat tärkeitä teemoja kaikissa kouluissa maailmanlaajuisesti. TALIS 2013 -tutkimuksessa selvitetään niitä tapoja, joilla opettajan työtä arvioidaan ja heitä palkitaan. Hankkeessa arvioidaan myös sitä, kohtaavatko opettajien ammatilliset kehittymisen tarpeet ja niitä vastaava täydennyskoulutuksen tarjonta. Tutkimuksessa esitetään opettajien uskomuksia ja asenteita opetuksesta ja pedagogisista käytänteistä. TALIS tarkastelee myös koulun rehtorien roolia ja heidän antamaansa tukea opettajille. Lisäksi käsitellään niitä

tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opettajien ja rehtorien työtyytyväisyyteen ja siihen, miten he luottavat omaan suoriutumiseensa opettajana.

Tutkimus antaa Suomessa valtakunnalliselle opetushallinnolle, koulutuksen järjestäjille sekä opettajille ja rehtoreille laajaa kansainvälistä vertailutietoa koulusta toimintaympäristönä ja mahdollisuuden kehittää omaa opetustyötään. Samalla opettajat ja rehtorit ovat olleet kehittämässä koulutuksen arviointia ja vaikuttamassa suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Arvokasta vertailutietoa voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen ja opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittämisessä sekä opetustoimen henkilöstön työuran aikaisen ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös Osaava-ohjelmassa, joka on opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämä opetustoimen henkilöstön ammatillista osaamista kehittävä ohjelma vuosille 2010–2016, jonka tavoitteena on aktivoida yleissivistävän, ammatillisen ja aikuiskoulutuksen sekä vapaan sivistystyön organisaatioita kehittämään henkilöstönsä osaamista sekä osaamisen kehittämistä palvelevia rakenteita, suunnitelmia ja työtapoja (http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Opetustoimen_txydennyskoulutus/index.html).

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat opettajien ja rehtoreiden näkemyksiin, mielipiteisiin ja uskomuksiin omasta työstään. Tässä mielessä tulokset ovat opettajien subjektiivisia näkemyksiä asioiden tilasta. Tällainen tieto antaa käsityksen siitä, miten opettajat näkevät oppimisympäristöt, joissa he työskentelevät, ja mikä heitä motivoi. Tulokset auttavat arvioimaan nykyisen koulutuspolitiikan onnistuneisuutta sekä sitä, miten politiikkaa toteutetaan käytännössä. Tuloksia luettaessa ja tulkittaessa on hyvä pitää mielessä kansallisten kulttuurien ulottuvuudet.

1.2 Toteutus Suomessa

Suomessa TALIS-tutkimuksen kohdeperusjoukon muodostivat yläkoulut, joita otanta-hetkellä keväällä 2012 oli 734. Otoksen ulkopuolelle rajattiin koulut, joiden opetuskieli oli muu kuin suomi tai ruotsi. Tällaisia kouluja oli kahdeksan. Tutkimuksen perusjoukko kattoi 98,9 prosenttia kaikista yläkouluista. Yläkoulut ja niiden opettajat valittiin satunnaisotannalla. Suomessa tutkimukseen valittiin satunnaisotannalla 152 yläkoulua. Tutkimus toteutettiin 146 koulussa, joista ruotsinkielisiä oli 11.

Kansainvälisten ohjeiden mukaisesti Suomen opettajien kohderyhmän muodostivat sellaiset opettajat, jotka osana tavanomaisia tehtäviään nykyisessä koulussaan antoivat opetusta vuosiluokkien 7–9 sekä lisäopetuksen oppilaille kyseisenä kouluvuonna. Mitään minimirajaa opetuksen määrälle ei asetettu ja mukaan luettiin myös yksittäisen oppilaan opettaminen. Tutkimuksen kohderyhmästä suljettiin pois sijaiset (alle 6 viikon sijaisuus), yksinomaan esikoululaisia opettavat opettajat, pitkällä lomalla tai vapaalla olevat opettajat, koulunkäyntiavustajat, pedagoginen tukihenkilöstö (mm. opinto-ohjaajat), terveys- ja sosiaalialan tukihenkilöstö sekä opettajat, jotka eivät opettaneet lainkaan kyseisen kouluasteen oppilaita.

Tutkimuksen tiedonkeruu toteutettiin Suomessa keväällä 2013 opettajille ja rehtoreille suunnatuilla kyselyillä. Kysely toteutettiin suomen- ja ruotsinkielisenä sähköisesti verkossa tai vaihtoehtoisesti paperikyselynä. Kyselyyn vastaaminen vei aikaa noin 45 minuuttia. Vastaukset käsiteltiin luottamuksellisesti. Tutkimusaineistosta ei voi tunnistaa yksittäisiä opettajia, rehtoreita tai kouluja.

Suomessa tutkimukseen valittiin satunnaisotannalla 2 999 opettajaa, joista 2 739 vastasi kyselyyn. Opettajien vastausaste oli 91 prosenttia. Opettajista 2 640 vastasi kyselyyn verkossa ja 99 paperilla. Otoksessa oli ruotsinkielisiä opettajia 201, ja heistä 192 vastasi kyselyyn. Rehtoreista kyselyyn vastasi verkossa 144 ja paperilla kaksi.

2 Opettajat kelpoisia työtehtäväänsä

2.1 Opettajien taustatiedot

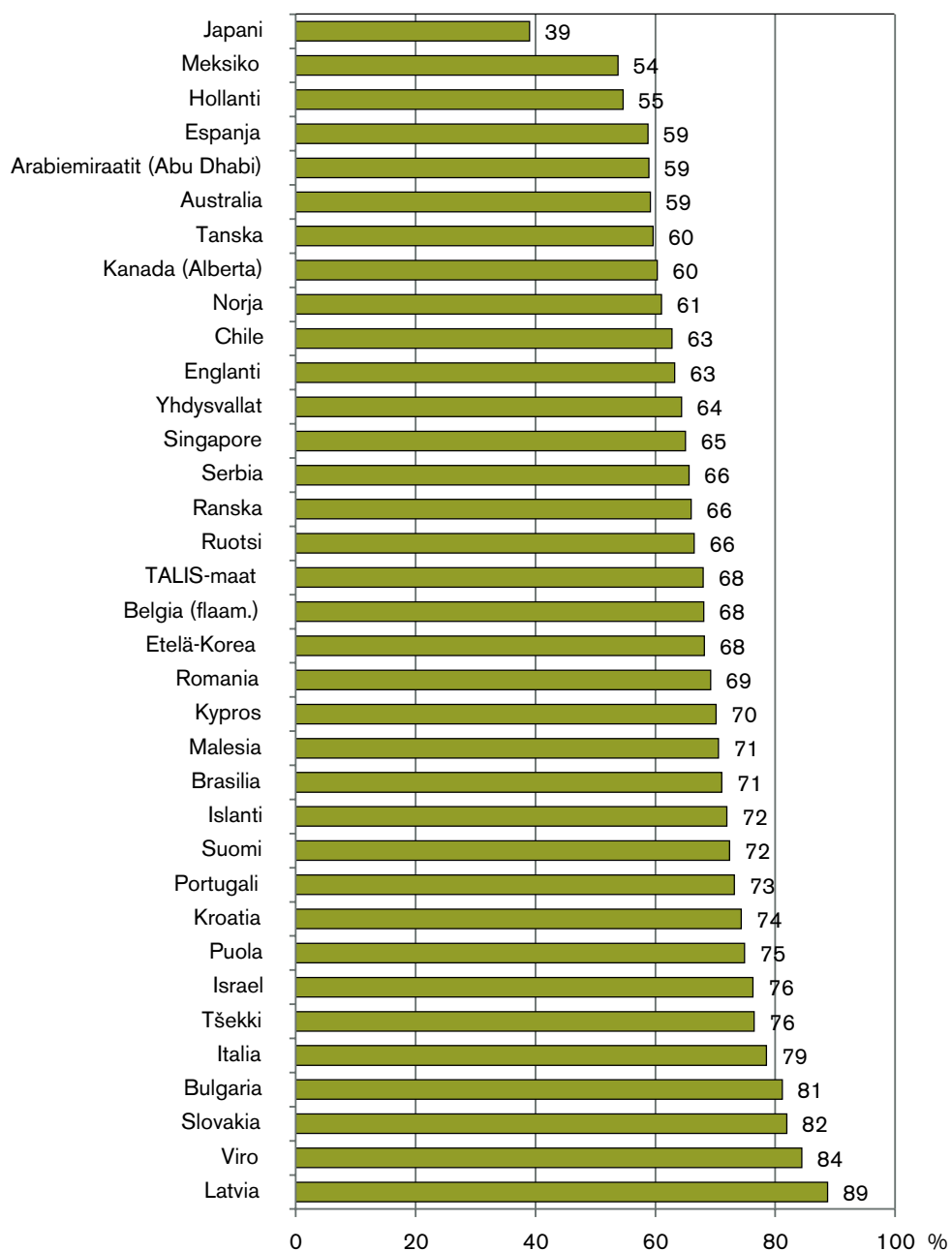
Taulukko 2.1 Opettajat TALIS-maissa ja Suomessa

Yläkoulun opettaja TALIS-maissa	Yläkoulun opettaja Suomessa
opettajista 68 % naisia	opettajista 72 % naisia
on 43-vuotias	on 44-vuotias
91 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon	96 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon
90 % on suorittanut opettajan koulutusohjelman	92 % on suorittanut opettajan koulutusohjelman
on toiminut opettajana 16 vuotta	on toiminut opettajana 15 vuotta
82 % työskentelee kokopäiväisesti ja 83 % on pysyvässä työsuhteessa	94 % työskentelee kokopäiväisesti ja 77 % on pysyvässä työsuhteessa
opettaa luokkaa, jossa on 24 oppilasta	opettaa luokkaa, jossa on 18 oppilasta

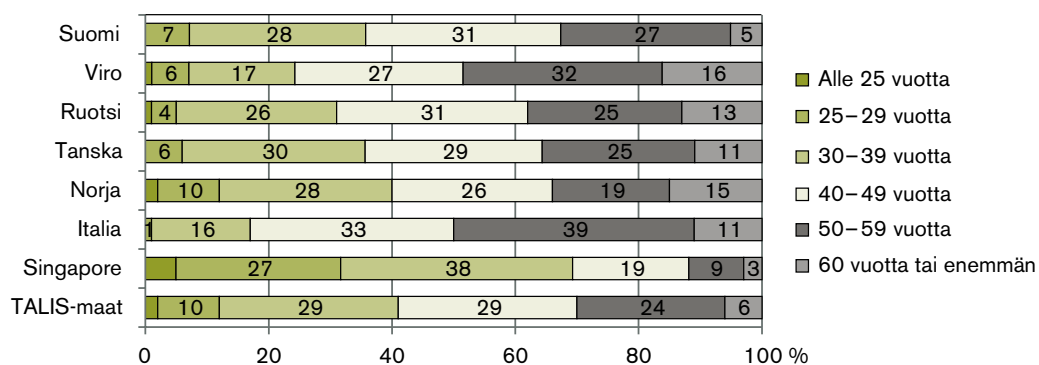
TALIS-maissa Japania lukuun ottamatta yli puolet yläkoulun opettajista on naisia. Tanskassa ja Norjassa naisopettajien määrä on noin kymmenen prosenttiyksikköä pienempi kuin Suomessa. Virossa heitä on puolestaan yli kymmenen prosenttiyksikköä enemmän kuin Suomessa. (Kuvio 2.1.)

TALIS-maissa opettajat ovat keskimäärin 43-vuotiaita. Singaporelaiset opettajat ovat nuorimpia, keskimäärin 36-vuotiaita, kun puolestaan vanhimmat opettajat ovat Italiassa, jossa keskimääräinen ikä on 49 vuotta. Suomalaisten yläkoulujen opettajien keski-ikä on 44 vuotta. Suomalaisopettajien keski-ikä ei juuri poikkea Ruotsista, Tanskasta ja Norjasta. Virossa opettajat ovat hieman vanhempia, ja yhdessä Norjan kanssa heillä on eniten 60 vuotta täyttäneitä opettajia. (Kuvio 2.2.)

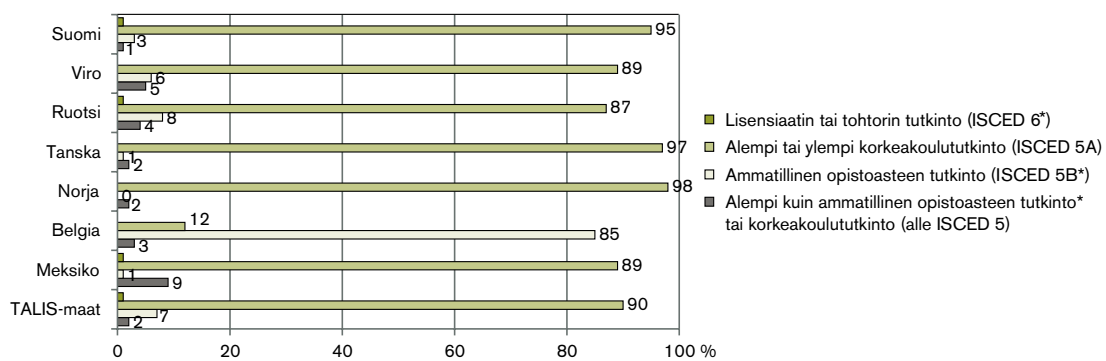
TALIS-maiden opettajista suurin osa on suorittanut alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon. Suomessa opettajan pätevyyteen vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto. Muista maista erottuu Belgia, jossa 88 prosenttia opettajista ei ole suorittanut korkeasteen koulutusta. (Kuvio 2.3.)



Kuvio 2.1. Naisten osuus opettajista



Kuvio 2.2. Opettajien ikäjakaumat



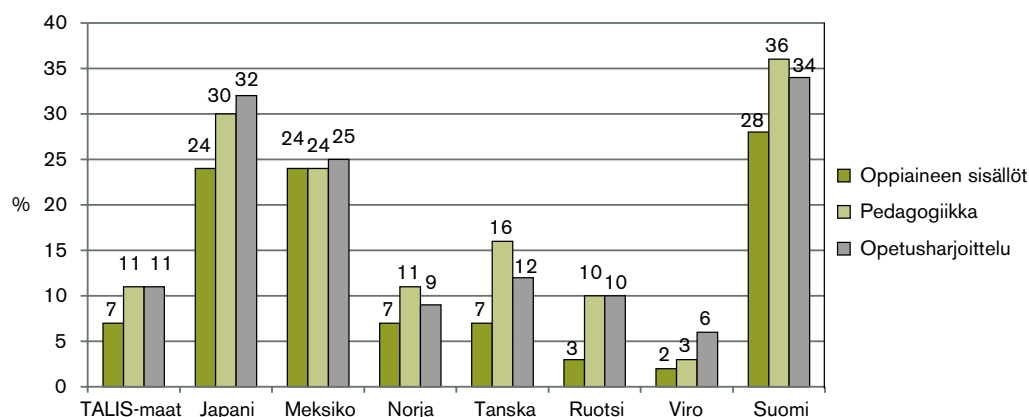
Kuvio 2.3. Opettajien koulutustausta*

*Ammatillisen opistoasteen koulutus (mm. merkonomi, sairaanhoitaja, tekniikko) on poistunut vuosituhannen vaihteessa Suomessa. Nykyään opistoasteen tutkintojen tilalla ovat osin ammattikorkeakoulututkinnot ja osin toisen asteen tutkinnot.

2.2 Koulutuksen tuottamat valmiudet arvioidaan heikoiksi

Yleisesti TALIS-maiden opettajat kokevat koulutuksensa valmistaneen heitä hyvin opettajan ammattiin. Keskimäärin 93 prosenttia opettajista koki, että heillä on erittäin hyvät tai hyvät valmiudet opettaa oppiaineensa sisältöä, ja 89 prosenttia tunsu, että heillä on erittäin hyvät tai hyvät pedagogiset valmiudet ja opetusharjoittelun aikana omaksutut käytännöt oman oppiaineen opetukseen. Suomessa, Japanissa ja Meksikossa opettajat arvioivat koulutuksensa tuottamat valmiudet muita maita heikommiksi. Vähintään neljännes opettajista näissä maissa kokee, ettei saanut pedagogisia ja sisällöllisiä valmiuksia opettamiinsa aineisiinsa tai riittävästi opetusharjoittelua. Norjassa, Ruotsissa, Tanskassa ja Virossa opettajat ovat puolestaan erityisen tyytyväisiä koulutukseensa. Näissä maissa vain kahdesta seitsemään prosenttiin opettajista vastasi, etteivät he olisi saaneet riittävästi sisällöllisiä valmiuksia koulutuksesta. Kolmesta 16 prosenttiin vastasi, että he eivät ole saaneet pedagogisia valmiuksia koulutuksesta, ja kuudesta 12 prosenttiin, etteivät he olisi saaneet riittävästi opetusharjoittelua työelämää varten. (Kuvio 2.4.)

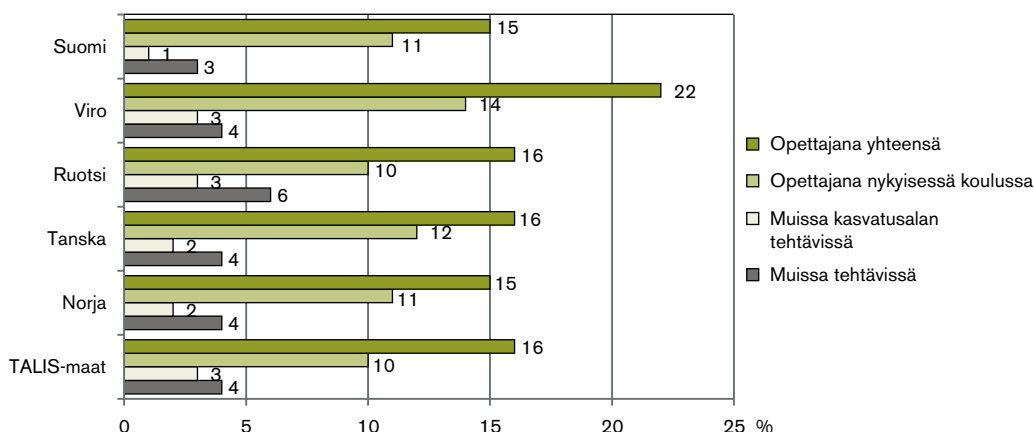
Suomessa TALIS-tulokset poikkeavat kotimaisten opettajatutkimusten tuloksista. Esimerkiksi Hannele Niemi (2011, 2012, 2013, 2014) on tutkinut sekä opettajaksi opiskelevien että työelämässä olevien opettajien käsityksiä siitä, millaiset valmiudet koulutus on heille antanut ja missä asioissa he kokevat tuen tarvetta. Opetuksen suunnittelu, opetusmenetelmien käyttö, aineenhallinta ja oman opetustyön arviointi ovat aihealueita, joihin on koettu opettajankoulutuksen antaneen hyvät valmiudet. Sen sijaan yhteistyö esimerkiksi vanhempien kanssa, kriisitilanteet, hallinnolliset tehtävät ja oppilaiden erilaisuuden kohtaaminen ovat aihealueita, joissa tarvittaisiin tukea ja apua. Suomalaisten opettajien keski-ikä on korkeahko, joten suoritettusta opettajankoulutuksesta on kulunut runsaasti aikaa. Täydennyskoulutuksen antama tuki opettajan työlle on Suomessa suhteellisen vähäistä verrattuna työyhteisöstä saatuun tukeen. Käsitys omien valmiuksien riittämättömyydestä voi syntyä, kun peruskoulutuksesta on kulunut aikaa ja mahdollisuudet omaan osaamisen ajantasaistamiseen ovat niukat. TALIS-tulosten ja kotimaisten tutkimustulosten välinen ero on kiinnostava ja antaa aiheen jatkoselvityksiin.



Kuvio 2.4. Koulutuksen riittämättömyys opetustyöhön

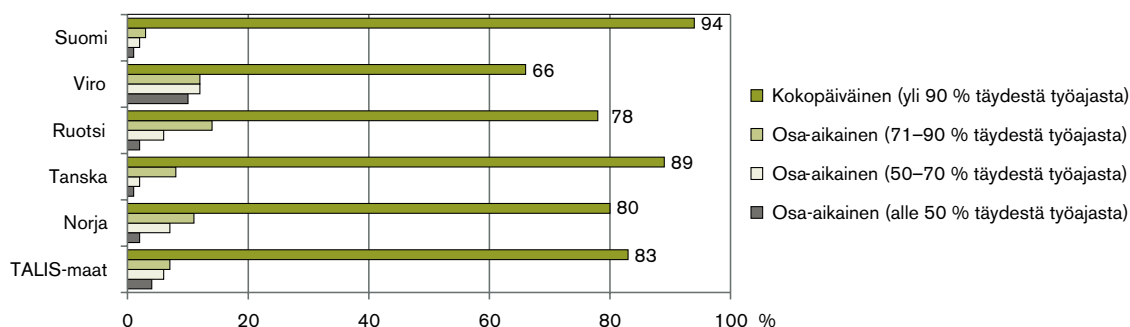
2.3 Opettajilla paljon työkokemusta

TALIS-maissa yläkoulun opettajilla on keskimäärin työkokemusta 10 vuotta nykyisessä koulussa ja kaikkiaan 16 vuotta työkokemusta opettajana. Kolmasosalla on enemmän kuin 20 vuotta työkokemusta opettajana. Suomessa yläkoulun opettajilla on keskimäärin 15 vuotta työkokemusta, joista 11 vuotta nykyisessä koulussa. Suomeen, Ruotsiin, Norjaan ja Tanskaan verrattuna virolaisilla opettajilla on keskimäärin pidempi työkokemus. He ovat työskennelleet noin 14 vuotta nykyisessä koulussa ja opettajana kaikkiaan noin 22 vuotta. Opettajien työkokemuksessa Suomi ei juuri poikkea Ruotsista, Norjasta ja Tanskasta. Kiinnostava ero on kuitenkin siinä, että Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Virossa sekä TALIS-maissa keskimäärin opettajilla on huomattavasti suomalaisia opettajia enemmän kokemusta opettajan työn ulkopuolisista kasvatusalan ja muiden alojen tehtävistä. (Kuvio 2.5.) Suomalaiset opettajat ovat sitoutuneita ammattiinsa. Liikkumista alan sisällä ja pois opetusaltalta jollekin muulle alalle tapahtuu, mutta se ainakin osittain selittyy normaalilla liikkumisella työmarkkinoilla. (Jokinen ym. 2013.)



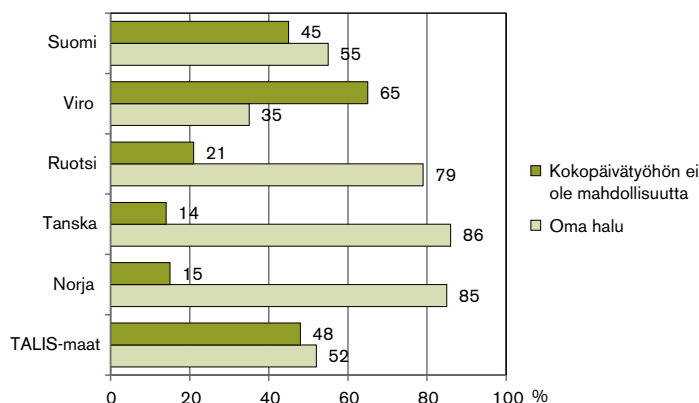
Kuvio 2.5. Opettajien työkokemus vuosina

Suomessa on enemmän kokopäiväisiä opettajia (94 %) kuin TALIS-maissa keskimäärin (83 %) sekä myös Ruotsiin, Norjaan, Tanskaan ja Viroon verrattuna. Suomessa on myös vähiten osa-aikaisia opettajia. Ruotsilla, Norjalla, Tanskalla ja Virolla esiintyy osa-aikaisuudessa hieman enemmän variaatiota Suomeen verrattuna. (Kuvio 2.6.)



Kuvio 2.6. Opettajien koko- ja osa-aikaisuus

Osa-aikaisuuden syyt eivät Suomessa poikkea paljon TALIS-maiden keskiarvosta. Suomessa 45 prosentilla osa-aikaisesti työskentelevistä opettajista ei ole mahdollisuutta kokopäivätyöhön ja 55 prosenttia opettajista toimii osa-aikaisena omasta halustaan. Ruotsilla, Norjalla ja Tanskalla on puolestaan kohtalaisen paljon (79–86 %) osa-aikaisena omasta halustaan työskenteleviä opettajia, kun taas Viron opettajista 65 prosenttia ilmoitti, ettei heillä ole mahdollisuutta kokopäivätyöhön. (Kuvio 2.7.)



Kuvio 2.7. Osa-aikaisuuden syyt

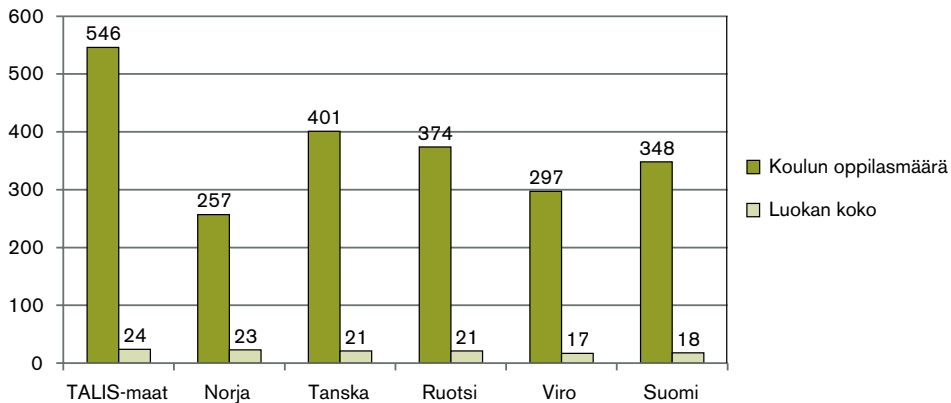
2.4 Pula erityisopettajista ja tukihenkilöstöstä

Suomessa 33 prosenttia opettajista työskentelee yli 100 000 asukkaan kaupungeissa. Keskkikokoisissa kaupungeissa (15 001–100 000 asukasta) työskentelee 26 prosenttia ja pienissä kaupungeissa (3 001–15 000 asukasta) 27 prosenttia opettajista. Loput 14 prosenttia työskentelee maaseudulla tai pienissä kylissä (alle 1001–3000 asukasta).

Suomalaisten rehtorien mukaan kolme prosenttia opettajista työskentelee kouluissa, joissa on yli 30 prosenttia sosioekonomiselta kotitaustaltaan heikossa asemassa olevia oppilaita. Myös Tanskassa ja Norjassa prosenttiluvut ovat samaa luokkaa. Ruotsissa ja Virossa noin 10 prosenttia opettajista työskentelee kouluissa, joissa on sosioekonomiselta kotitaustaltaan heikossa asemassa olevia oppilaita. Vastaava luku TALIS-maissa on 20 prosenttia.

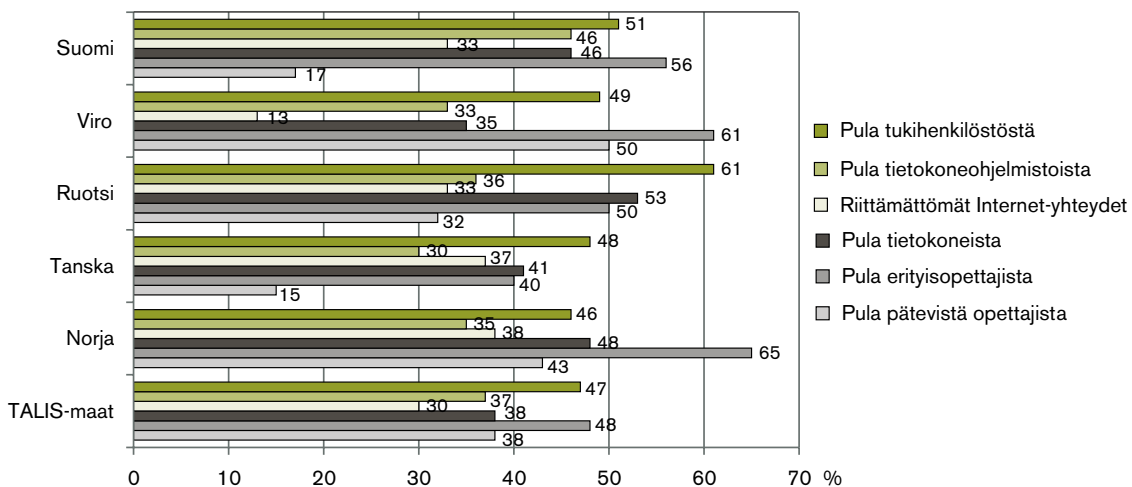
TALIS-maissa yläkoulujen oppilasmäärä on keskimäärin 550 ja luokkakoko 24 oppilasta. Suomessa yläkouluissa on keskimääräinen 348 oppilasta ja luokkakoko on 18 oppilasta. (Kuvio 2.8.) Opettajat Suomessa 2013 -raportin (2014) mukaan keskimääräinen opetusryhmäkoko on 7.–9. luokilla 16,5 oppilasta, mutta ryhmäkoot vaihtelevat maakuntien välillä noin puolentoista oppilaan verran.

Suomessa oppilas–opettaja-suhde on kymmenen, kun muissa TALIS-maissa se vaihtelee kahdeksasta oppilaasta aina 19 oppilaaseen opettajaa kohden. Kyseiset luvut ovat opettajien ilmoittamia ja täytyy muistaa, että luokkakoot vaihtelevat paljonkin sen mukaan, mitä ainetta opettaja opettaa ja millainen työviikko opettajalla on ollut kyselyn toteuttamishetkellä. Suomessa opetuksen pedagogista tukihenkilöstöä on yksi jokaista kahdeksaa yläkoulun opettajaa kohti. Hallinnollista henkilökuntaa suomalaisessa koulussa on yksi 12:ta opettajaa kohti, kun TALIS-maiden keskimääräinen suhde on yksi kuuteen.



Kuvio 2.8. Koulun oppilasmäärä ja luokan koko

Suomalaiset yläkoulun opettajat ovat kelpoisia hoitamaansa tehtävään, eikä heistä rehtorien mukaan ole merkittävästi pulaa. Vain 17 prosenttia rehtoreista ilmoitti puutetta muodollisesti kelpoisista opettajista. Sen sijaan reilusti yli puolet (56 %) suomalaisista rehtoreista mainitsi erityisopettajia olevan liian vähän, ja 51 prosenttia rehtoreista piti tukihenkilökunnan määrää pienenä. Suomessa koettiin puutteina myös tietokoneiden vähäinen määrä opetuskäytössä (46 %), tietokoneohjelmistojen niukkuus (46 %) ja riittämättömät Internet-yhteydet (33 %). TALIS-maissa rehtorit ilmoittivat epäkohtina puutteen erityisopettajista (48 %) ja tukihenkilöstöstä (47 %). Virolla ja Norjalla näyttää olevan eniten pula erityisopettajista (yli 60 %) ja Ruotsilla taas tukihenkilöstöstä (61 %). (Kuvio 2.9.)



Kuvio 2.9. Tekijät, jotka rajoittavat koulun kykyä tarjota laadukasta opetusta

3 Rehtorit hyvin koulutettuja

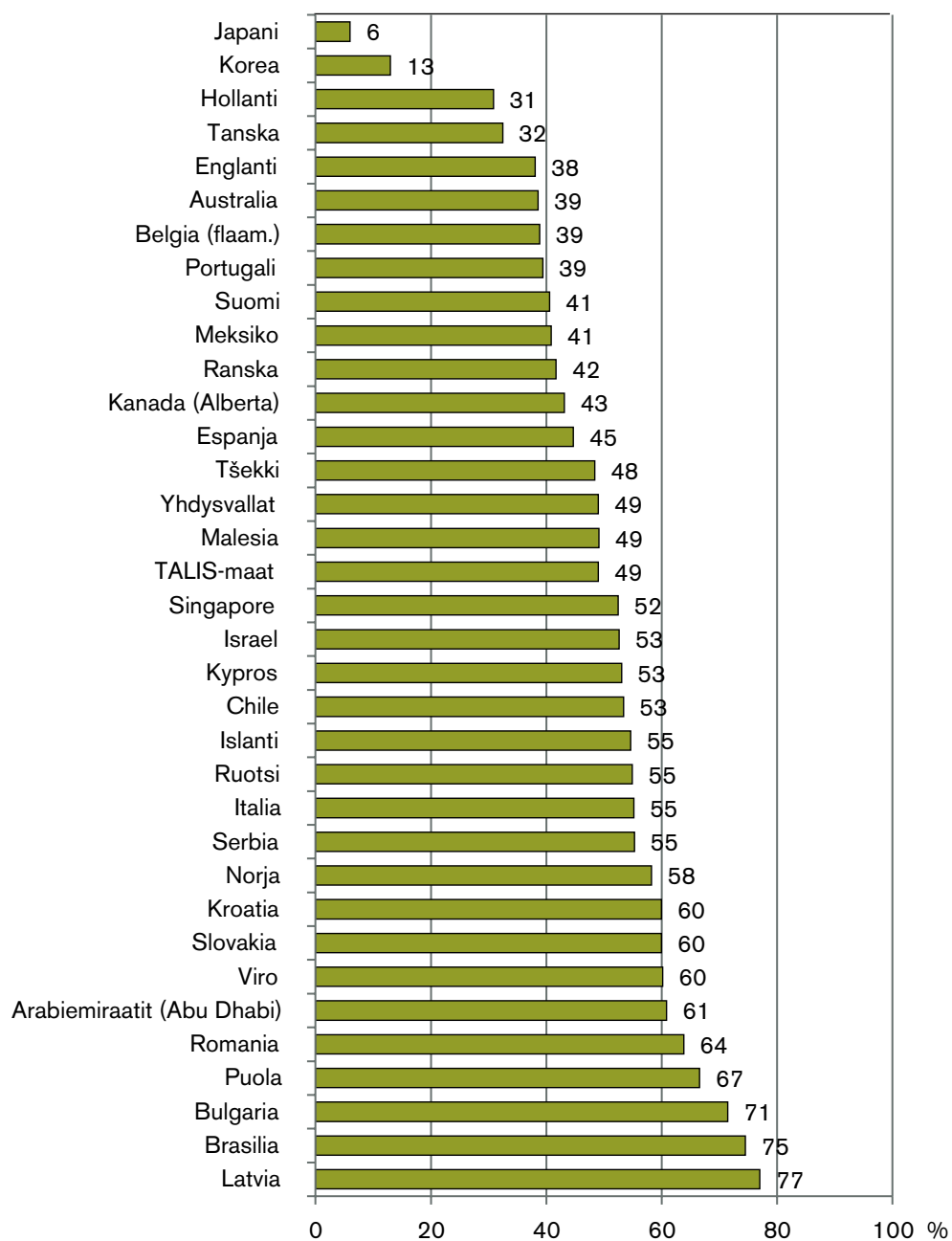
Taulukko 3.1. Rehtorit TALIS-maissa ja Suomessa

Yläkoulun rehtori TALIS-maissa	Yläkoulun rehtori Suomessa
rehtoreista 51 % on miehiä	rehtoreista 59 % on miehiä
on 52-vuotias	on 51-vuotias
96 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon	100 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon
90 % on suorittanut opettajan koulutusohjelman, 85 % on suorittanut opetushallinnon opinnot tai rehtoriopinnot ja 78 % on osallistunut opetusalan johtamisvalmennukseen tai kurssille	98 % on suorittanut opettajan koulutusohjelman, 97 % on suorittanut opetushallinnon opinnot tai rehtoriopinnot ja 72 % on osallistunut opetusalan johtamisvalmennukseen tai kurssille
on 9 vuoden kokemus rehtorin työstä ja 21 vuoden kokemus opettajan työstä	on 11 vuoden kokemus rehtorin työstä ja 17 vuoden kokemus opettajan työstä
62 % työskentelee kokopäiväisesti ilman opetusvelvollisuutta ja 35 % työskentelee kokopäiväisesti opetusvelvollisuuden kera	25 % työskentelee kokopäiväisesti ilman opetusvelvollisuutta ja 71 % työskentelee kokopäiväisesti opetusvelvollisuuden kera
työskentelee 546 oppilaan ja 45 opettajan koulussa	työskentelee 348 oppilaan ja 33 opettajan koulussa

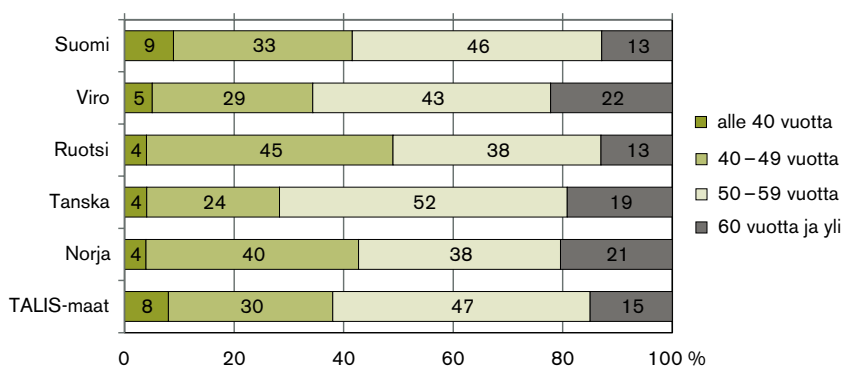
3.1 Rehtoreiden taustatiedot

TALIS-maissa naisten osuus rehtoreista vaihtelee suuresti. Suurin osuus on Latviassa (77 %) ja Brasiliassa (75 %). Vastaavasti Japanissa vain kuusi prosenttia ja Koreassa 12 prosenttia rehtoreista on naisia. Suomessa naisten osuus rehtoreista on 41 prosenttia, mikä on jonkin verran TALIS-maiden keskiarvoa alempi ja selkeästi pienempi kuin naisten osuus kaikista yläkoulun opettajista (72 %). Ruotsiin, Norjaan ja Viroon verrattuna naisten osuus rehtorikunnasta on Suomessa melko pieni, joskin Tanskassa se on vielä alhaisempi. (Kuvio 3.1.)

Myös rehtoreiden ikäjakauma vaihtelee TALIS-maissa suuresti. Kun Romaniassa ja Brasiliassa melkein kolmannes rehtoreista on alle 40-vuotiaita, niin Koreassa ja Japanissa lähes kaikki rehtorit ovat vähintään 50-vuotiaita ja Koreassa lähes puolet (46 %) on 60-vuotiaita tai vanhempia. Suomalaisrehtorien ikäjakauma on hyvin lähellä TALIS-maiden keskiarvoa (kuvio 3.2). Suomalaisrehtorit ovat keskimäärin hieman nuorempia kuin Virossa ja Tanskassa, mutta selvästi vanhempia kuin Ruotsissa. Nuorten alle 40-vuotiaiden osuus on Suomessa Ruotsiin, Norjaan, Tanskaan ja Viroon verrattuna poikkeuksellisen korkea.



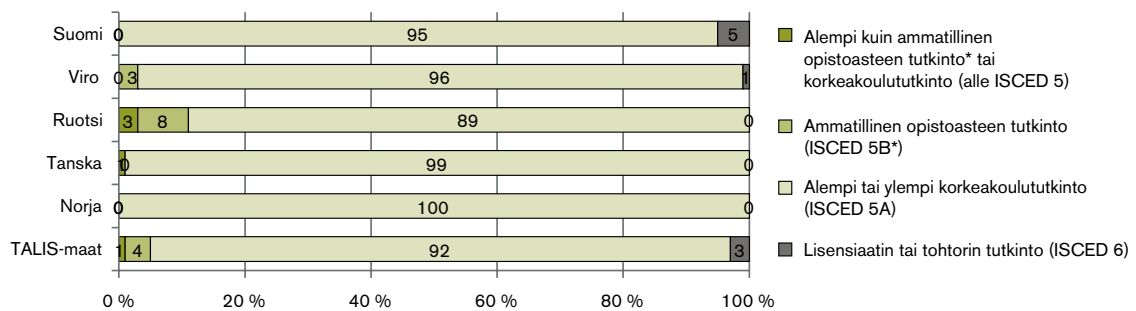
Kuvio 3.1. Naisten osuus rehtoreista



Kuvio 3.2. Rehtoreiden ikäjakauma

3.2 Rehtoreiden koulutus hyvää

Pääosin rehtorit ovat TALIS-maissa hyvin koulutettuja ja kelpoisia tehtäväänsä. Heillä on noin 21-vuotinen opettajan työura takanaan. Myös Suomessa yläkoulujen rehtorit ovat korkeasti koulutettuja. Pääsääntöisesti heillä on ylempi korkeakoulututkinto, ja viidellä prosentilla heistä on tohtorin tutkinto. (Kuvio 3.3.) Rehtoreilla on opettajaopintojen lisäksi rehtori- tai opetushallinnon opintoja. Lisäksi noin 70 prosentilla on opetusalaan liittyviä johtamisopintoja, jotka ovat kuuluneet opettajankoulutukseen.



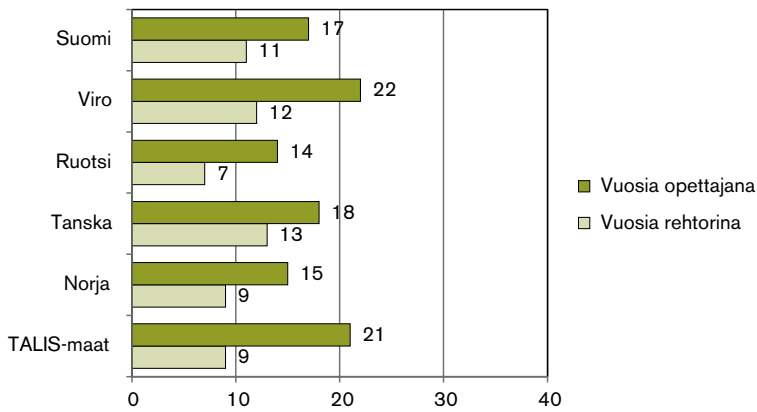
Kuvio 3.3. Rehtoreiden koulutustaso*

*Ammatillisen opistoasteen koulutus (mm. merkonomi, sairaanhoitaja, tekniikko) on poistunut vuosituhannen vaihteessa Suomessa. Nykyään opistoasteen tutkintojen tilalla ovat osin ammattikorkeakoulututkinnot ja osin toisen asteen tutkinnot.

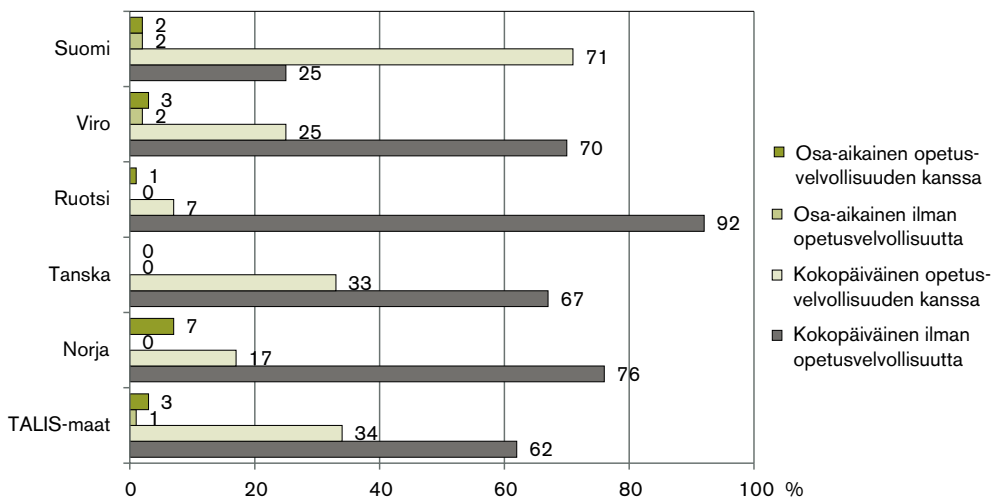
3.3 Rehtorit ovat kokeneita

Suomalaisilla rehtoreilla on kokemusta opettajan tehtävistä keskimäärin 17 vuotta ja rehtorin tehtävistä noin 11 vuotta. Viron rehtoreilla on eniten vuosia takanaan opettajana, 22 vuotta, ja se on hyvin lähellä TALIS-maiden keskiarvoa. Tanskassa rehtoreilla on kokemusta koulun johtamisesta noin 13 vuotta, kun taas Ruotsilla melkein puolet vähemmän eli keskimäärin seitsemän vuotta. (Kuvio 3.4.)

Suomessa yläkoulun rehtoreista työskentelee kokopäiväisesti opetusvelvollisuudella 71 prosenttia ja ilman opetusvelvollisuutta 25 prosenttia. Osa-aikaisia rehtoreita Suomessa on neljä prosenttia. Ruotsista, Norjasta, Tanskasta ja Virossa Suomi poikkeaa siten, että kun Suomessa työskennellään opetusvelvollisuuden kanssa kokopäiväisesti, niin edellä mainituissa maissa työskennellään enemmänkin kokopäiväisesti ilman opetusvelvollisuutta. (Kuvio 3.5.) Yhdeksässä TALIS-maassa (Kroatia, Italia, Japani, Korea, Serbia, Singapore, Ruotsi, Arabiemiraatit ja Belgia) yli 90 prosenttia rehtoreista voi työskennellä kokopäiväisenä ilman opetusvelvollisuutta. Bulgariassa, Tšekissä, Malesiassa ja Slovakiassa puolestaan yli 90 prosentilla rehtoreista on opetusvelvollisuus.



Kuvio 3.4. Rehtoreiden työkokemus vuosina



Kuvio 3.5. Rehtoreiden koko- ja osa-aikaisuus

3.4 Rehtorin haasteelliset tehtävät

TALIS-maissa koulujen ilmapiiriin vaikuttaa johtamistapa, joka on yhteydessä rehtoreiden työtyytyväisyyteen. Suuri työmäärä ja jaetun johtajuuden puute vähentävät rehtoreiden työtyytyväisyyttä. Rehtorin tehtävä on haastava ja vastuullinen. He käyttävätkin keskimäärin 41 prosenttia ajastaan henkilöstöstä ja aineellisista resursseista huolehtimiseen, suunnitteluun ja hallinnollisiin tehtäviin.

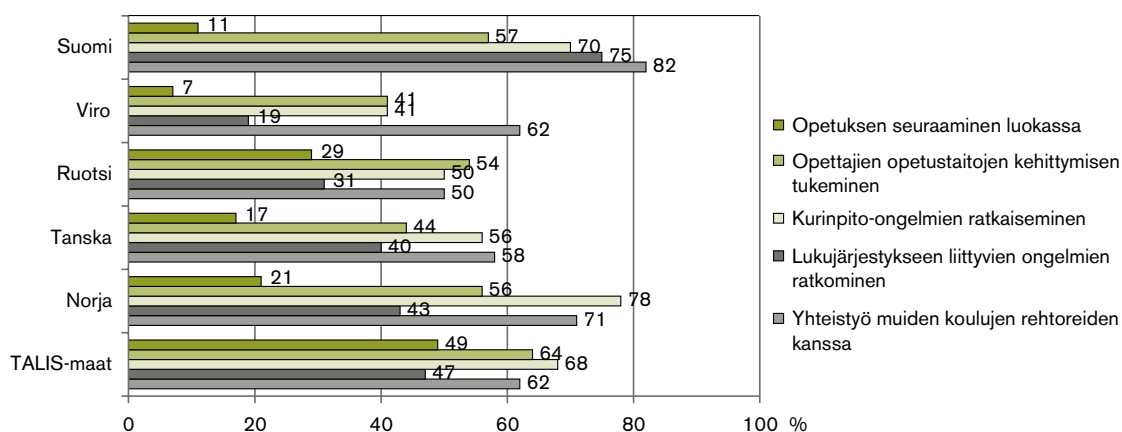
Suomi kuuluu niiden TALIS-maiden joukkoon, joissa yhdeksän kymmenestä rehtorista ilmoitti, että heidän kouluissaan on yhteistyön tekemisen kulttuuri, jota korostaa keskinäinen tuki. Kouluissa myös henkilökunnalla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. Tämä tarkoittaa muun muassa Suomessa sitä, että kouluissa vallitsee vahva jaetun johtajuuden ilmapiiri. Kun kouluissa jaetaan johtajuutta ja päätöksentekoa, sillä on myös yhteys koulun myönteiseen ilmapiiriin.

Suomessa yläkoulun rehtoreilla kuluu 48 prosenttia työajasta hallinnollisiin ja johtamistehtäviin, joihin luetaan muun muassa henkilöstöasiat, säännökset, raportointi ja koulun budjetin laatiminen. Toiseksi eniten aikaa menee (18 %) opetussuunnitelmien laatimiseen ja kehittämiseen sekä opetukseen liittyviin tehtäviin. TALIS-maissa keskimäärin hallinnollisiin tehtäviin käytetään 41 prosenttia ja opetussuunnitelmien laatimiseen 21 prosenttia ajasta.

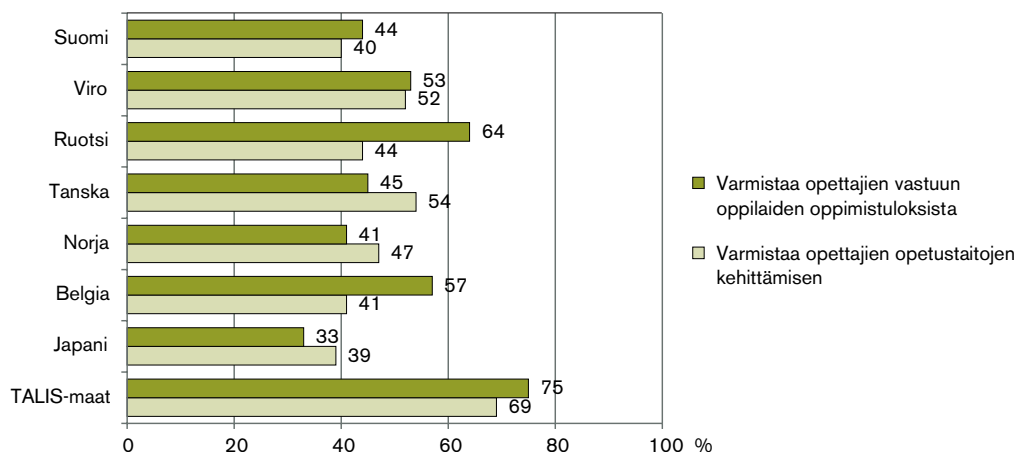
Suomessa rehtoreita työllistävät usein koulun lukujärjestykseen liittyvät haasteet, kurinpito-ongelmien ratkaiseminen ja opettajien opetustaitojen kehittämisen tukemiseen

liittyvät tehtävät. Rehtorit tekevät myös paljon yhteistyötä muiden koulujen rehtoreiden kanssa. TALIS-maissa melkein puolet koulujen rehtoreista seuraa usein luokkaopetusta. Ainoastaan Virossa (7 %) seurataan vähemmän luokkahuoneopetusta kuin Suomessa (11 %). Suomessa rehtorit joutuvat Norjan lisäksi käyttämään enemmän aikaa kurinpito-ongelmien ratkaisemiseen kuin Ruotsissa, Tanskassa ja Virossa. (Kuvio 3.6.) Aikaa muihin tehtäviin, kuten esimerkiksi yhteydenpitoon oppilaisiin ja vanhempiin, jää kovin vähän Suomessa ja muissa TALIS-maissa.

TALIS-maissa on yleistä, että rehtorit varmistavat konkreettisesti opettajien opetustaitojen kehittämisen. Noin 70 prosenttia rehtoreista tekee näin. Suomessa asia on päinvastoin. Suomi kuuluu Japanin, Norjan, Ruotsin ja Belgian kanssa niihin maihin, joissa enemmän kuin puolet rehtoreista ei juuri puutu opettajien opetustaitojen varmistamiseen. Keskimäärin 75 prosenttia TALIS-maiden rehtoreista varmistaa, että opettajat ottavat vastuun oppilaiden oppimistuloksista. Suomen lisäksi Tanskassa, Japanissa ja Norjassa yli puolet rehtoreista ei puutu opettajien vastuuseen oppilaiden oppimistuloksista. (Kuvio 3.7.)

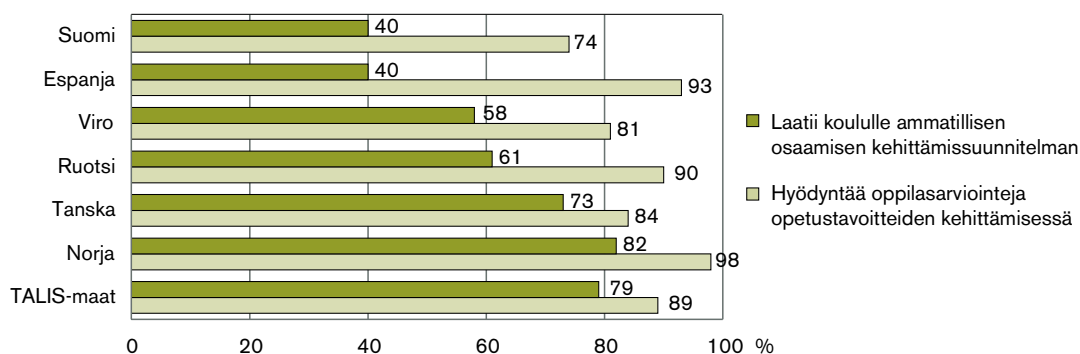


Kuvio 3.6. Rehtoreiden johtamistehtäviin käyttämä aika



Kuvio 3.7. Rehtoreiden interventio opettajien opetustaitoihin ja opetusvastuuseen

Rehtorit ovat yhä enemmän vastuussa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden suunnittelusta. Suomessa 74 prosenttia rehtoreista käyttää oppilaiden suoritusten ja oppilasarvioinnin tuloksia (mukaan lukien kansalliset ja kansainväliset arvioinnit) kehittääkseen koulun opetustavoitteita ja -ohjelmia. TALIS-maissa keskimäärin yhdeksän kymmenestä rehtorista hyödyntää oppilaiden suoritusten tuloksia kehittääkseen koulun opetustavoitteita. Espan-



Kuvio 3.8. Ammatillisen osaamisen kehittämissuunnitelman tekeminen ja oppilasarviointien hyödyntäminen opetustavoitteissa

jassa ja Suomessa ei näytä olevan tapana laatia koululle ammatillisen osaamisen kehittämissuunnitelmaa. Tätä päätelmää tukee tuoreimman kansallisen opettajatiedonkeruun tulos, jonka mukaan vain 14,5 prosentilla opettajista on laadittuna henkilökohtainen koulutus- ja kehittämissuunnitelma (Opettajat Suomessa 2013). Vain 40 prosenttia rehtoreista Suomessa ja Espanjassa tekee näin. TALIS-maissa keskimäärin 80 prosenttia rehtoreista tekee kouluilleen ammatillisen osaamisen kehittämissuunnitelman. (Kuvio 3.8.)

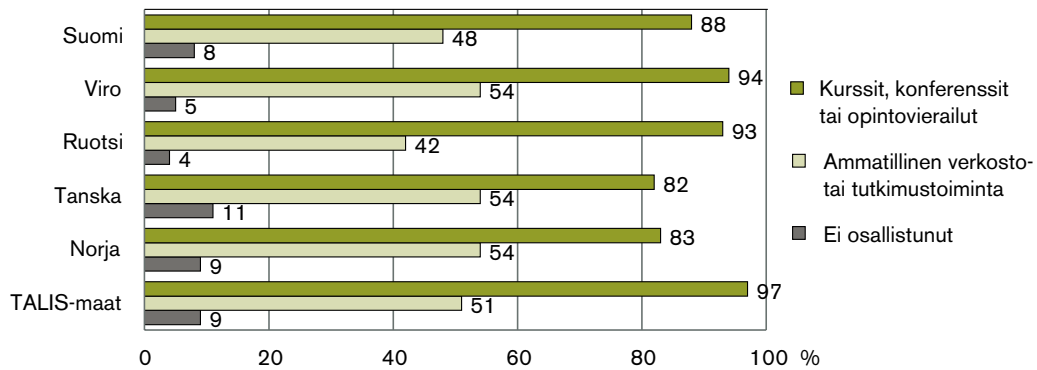
Rehtorit ovat Suomessa eniten vastuussa oppimateriaalien valinnasta, oppilaiden kurinpiitoon liittyvistä menettelyistä, oppilasarvioinnin linjauksista, opettajien nimittämisestä, koulun budjettivarojen kohdentamisesta ja tarjottavasta kurssivalinnasta. Vähemmän puolestaan rehtorit ilmoittivat olevansa vastuussa opettajien irtisanomisiin tai palkkaukseen liittyvistä asioista ja oppilaiden kouluun hyväksymisestä tai kurssien sisältöihin liittyvistä kysymyksistä.

Suomessa koulut päättävät rehtorien mukaan (80 %) opettajien nimittämisistä ja palkkaamisista ja opettajien irtisanomisista (54 %). Opettajien alkupalkasta 54 prosenttia ja palkankorotuksista 29 prosenttia päätetään koulun tasolla. Budjettivarojen kohdentamisesta päätetään koulun sisällä lähes 100-prosenttisesti. Myös kurinpidolliset linjaukset tehdään täysin koulun sisällä. Oppilasarvioinnin linjauksista 75 prosenttia päätetään koulussa. Oppilaiden hyväksyminen kouluun on 85-prosenttisesti koulun päätös. Käytettävät oppimateriaalit koulu valitsee täysin vapaasti. Tarjottavasta kurssivalikoimasta koulu päättää 90 prosenttia, mutta kurssien sisällöistä 76 prosenttia.

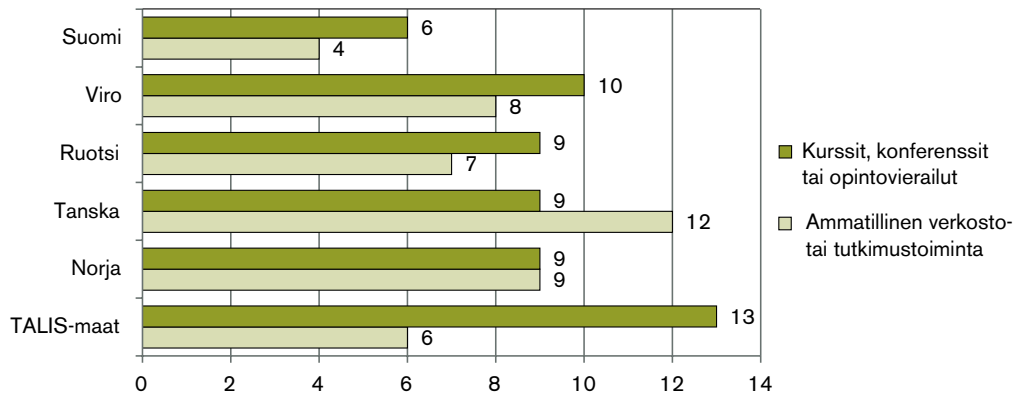
3.5 Rehtoreiden oman osaamisen kehittäminen

Viimeisten 12 kuukauden aikana kyselyn suorittamisesta rehtorit TALIS-maissa osallistui-
vat keskimäärin 20 päivää (päivällä tässä tutkimuksessa tarkoitettiin 6–8 tuntia) ammatil-
liseen verkosto- tai tutkimustoimintaan. Noin 13 päivää he kehittivät ammatillista osaa-
mistaan kursseilla, osallistumalla konferensseihin tai tekemällä opintovierailuja. Lisäksi 10
päivää ammatillista osaamista kehitettiin muilla tavoin. Suomessa ammatilliseen verkosto-
tai tutkimustoimintaan ilmoitti osallistuneensa 48 prosenttia rehtoreista viimeisten 12
kuukauden aikana. Tähän he käyttivät reilut neljä päivää. Eniten rehtorit ovat kehittäneet
amatillista osaamistaan osallistumalla kursseille, konferensseihin tai tekemällä opintovie-
railuja (88 %). Vuoden aikana tällaiseen toimintaan käytettiin kuusi päivää. 36 prosenttia
rehtoreista ilmoitti osallistuneensa muunlaiseen ammatilliseen kehittämistoimintaan,
johon he käyttivät neljä päivää vuoden aikana. Kahdeksan prosenttia suomalaisista rehto-
reista ilmoitti, etteivät he osallistuneet minkäänlaiseen ammatillisen osaamisen kehittämis-
toimintaan edeltäneen vuoden aikana. (Kuvio 3.9.) Suomalaisten rehtorien käyttämä aika

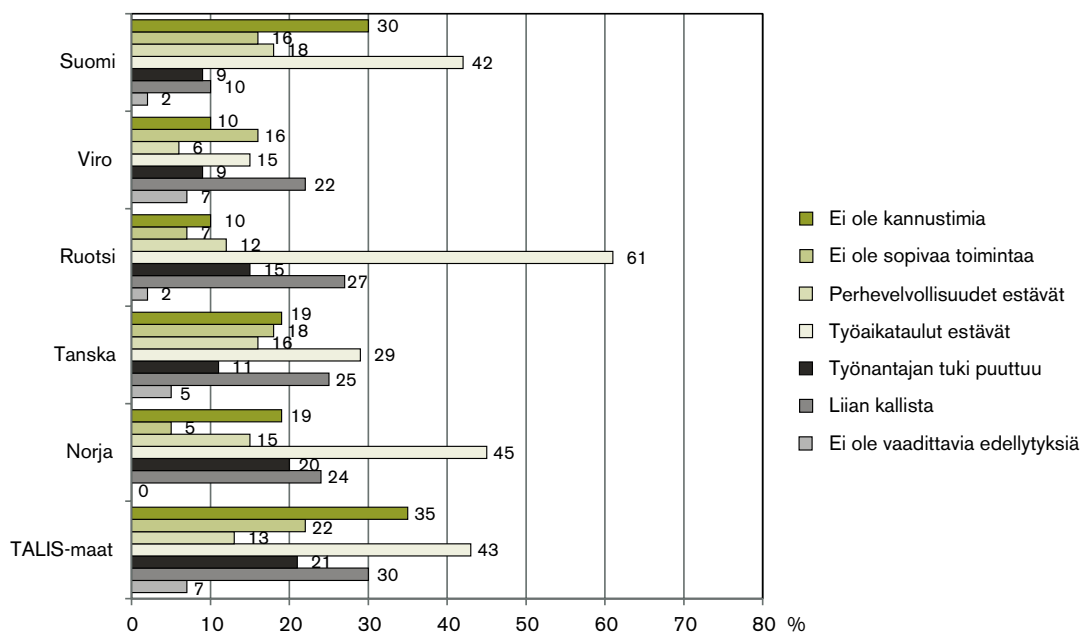
ammattilliseen kehittämiseen on melko vaatimaton verrattuna TALIS-maiden keskiarvoon kuin myös Ruotsiin, Norjaan, Tanskaan ja Viroon (kuvio 3.10).



Kuvio 3.9. Osallistuminen ammatillisen osaamisen kehittämiseen



Kuvio 3.10. Osallistuminen ammatillisen osaamisen kehittämiseen päivinä



Kuvio 3.11. Esteet ammatillisen osaamisen kehittämiselle

Ammatillisen osaamisen kehittämiseen osallistumiseen vaikuttaa moni tekijä. Suomessa suurimmat osallistumisen esteet ovat työhön liittyvät aikataulut, kannusteiden puute, perhevelvollisuudet ja sopivan tarjonnan puute. (Kuvio 3.11.)

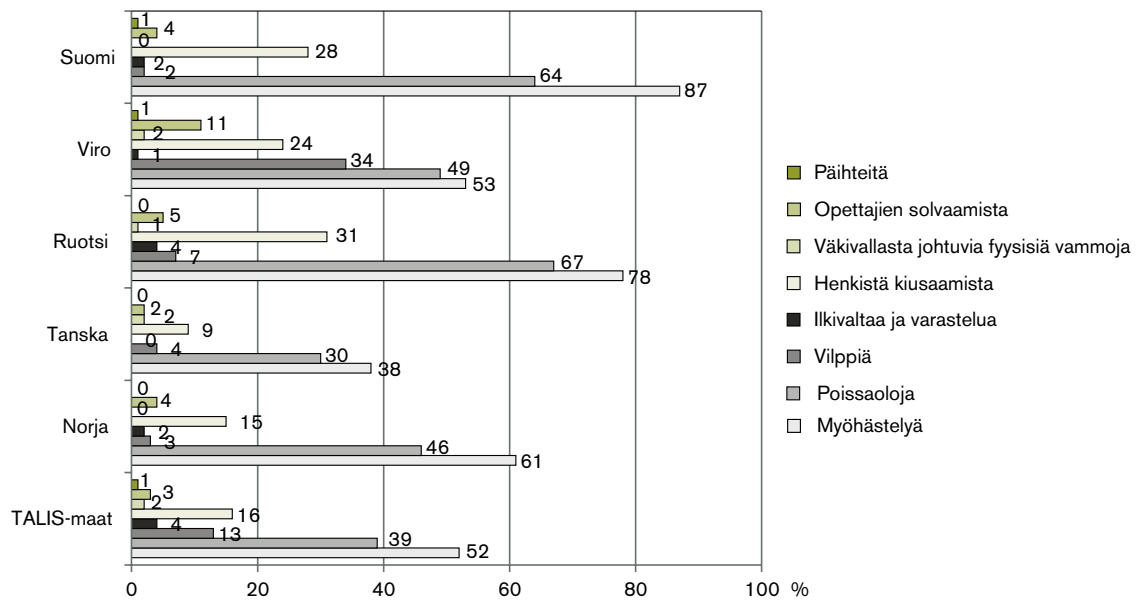
3.6 Rehtorit pitävät työstään

Suomalaiset rehtorit pitävät työstään. Yli 90 prosentille heistä ammatin hyvät puolet painavat vaakakupissa enemmän kuin huonot. Jos he saisivat päättää uudelleen, he valitsisivat edelleen rehtorin työn. Rehtorit ovat tyytyväisiä tekemiseensä nykyisessä koulussa ja suosittelevat kouluaan hyvänä työpaikkana. Rehtorit ovat tyytyväisiä työhönsä riippumatta koulun maantieteellisestä sijainnista tai opettajien ja oppilaiden lukumäärästä. Tyytyväisyyteen ei myöskään vaikuta erityisen tuen tarpeessa olevien tai sosioekonomiselta kotitautaltaan heikossa asemassa olevien oppilaiden paljous. Työtyytyväisyyttä laskee hienan se, jos koulussa ei ole riittävästi opettajia, joilla on valmiudet opettaa erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita tai jos koulussa esiintyy runsaasti ilki- tai väkivaltaa.

TALIS-maiden rehtorit arvioivat koulunsa ilmapiiriä heikentävän eniten oppilaiden poissaolot ja myöhästymiset. Opettajista 52 prosenttia työskentelee kouluissa, joissa rehtorit ilmoittivat oppilaiden myöhästyvän oppitunneilta viikoittain, ja 39 prosenttia kouluissa, joissa rehtorit ilmoittivat oppilaiden poissaoloja esiintyvän viikoittain. Suomessa näitä opiskelua häiritseviä tekijöitä ilmenee rehtorien arvion mukaan selvästi enemmän kuin TALIS-maissa keskimäärin. Melkein 90 prosenttia rehtoreista ilmoitti oppilaiden myöhästelystä, yli 60 prosenttia poissaoloista ja 28 prosenttia uhkailusta ja solvaamisesta oppilaiden kesken. Myös Ruotsissa myöhästellään (78 %) paljon ja ollaan poissa koulusta (67 %). Tanskassa vastaavat prosenttiosuudet ovat huomattavasti pienemmät. (Kuvio 3.12.)

Suomessa koulujen henkilökunnalla on rehtoreiden mukaan yhteinen näkemys koulunkäynnistä ja oppimisesta. Henkilökunta käy avoimesti keskustelua työssä koetuista hankaluuksista, ja kollegat kunnioittavat toisiaan. Tätä mieltä on yli 90 prosenttia rehtoreista. Koulujen ja paikallisyhteisöjen välillä tehdään myös paljon yhteistyötä (66 %). Kaiken kaikkiaan kouluissa vallitsee rehtoreiden (85 %) mukaan menestyksen jakamisen kulttuuri. Tilanne on varsin samankaltainen myös muissa TALIS-maissa.

Melkein kaikki (97 %) yläkoulujen opettajat Suomessa ovat sitä mieltä, että opettajat ja oppilaat tulevat hyvin toimeen toistensa kanssa. Opettajille oppilaiden hyvinvointi on tärkeää (98 %), ja opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä sanottavaa oppilailla on (95 %). Lisäksi opettajien mielestä koulu tarjoaa oppilaille lisätukea, kun nämä tarvitsevat sitä (97 %). Myös rehtorit Suomessa ovat sitä mieltä, että opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat hyvät. Tuore Kouluterveyskysely (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2013) antaa samansuuntaisia tuloksia. Nuoret kokevat yhä useammin tulevansa kuulluiksi kouluissa. Työilmapiiri on aiempaan verrattuna parantunut ja kiusaaminen vähentynyt.



Kuvio 3.12. Koulussa esiintyvät häiriötekijät viikoittain

4 Opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen

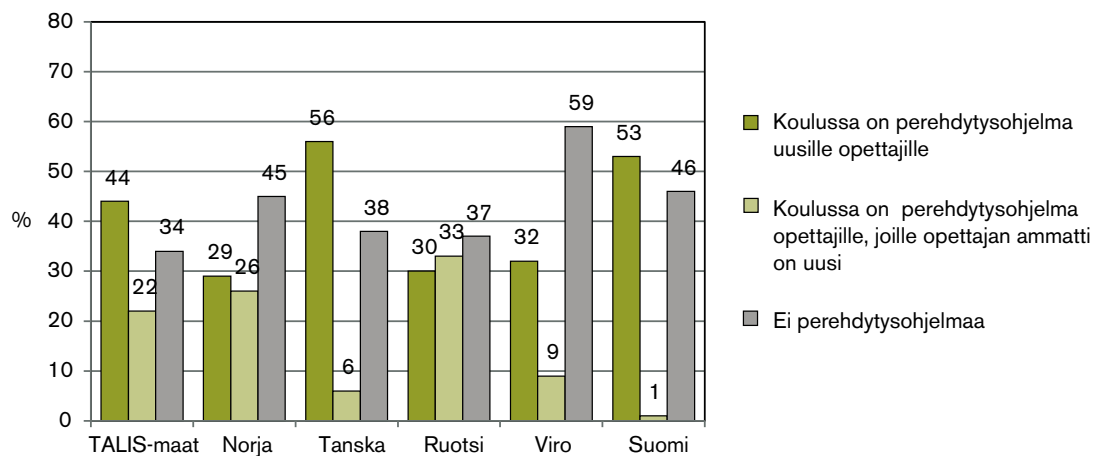
Tutkimukseen osallistuneissa TALIS-maissa keskimäärin 88 prosenttia opettajista osallistui tavalla tai toisella ammatillisen osaamisensa kehittämiseen. Tämä tarkoittaa toisaalta, että 12 prosenttia opettajista ei syystä tai toisesta ole osallistunut ammatilliseen kehittämiseen. Myös osallistuminen perehdyttämisohjelmiin nähtiin tärkeäksi, vaikka puolet TALIS-maiden opettajista ilmoitti, etteivät he ole osallistuneet minkäänlaiseen perehdytykseen ensimmäisessä vakituksessa työpaikassaan. Parhaiksi ammatillisen osaamisen kehittämisen muodoiksi opettajat mainitsivat erilaiset kurssit, konferenssit ja työpajat. Yleisesti tietoa kaivattiin lisää erityisoppilaiden opettamisesta, tieto- ja viestintätekniikan taidoista ja omasta opetusalaista. Suurimmat syyt siihen, etteivät opettajat osallistu ammatillisen osaamisen kehittämistoimiin, liittyvät kiireisiin työaikatauluihin ja kannustimien puutteeseen.

4.1 Opettajien perehdytys vähäistä

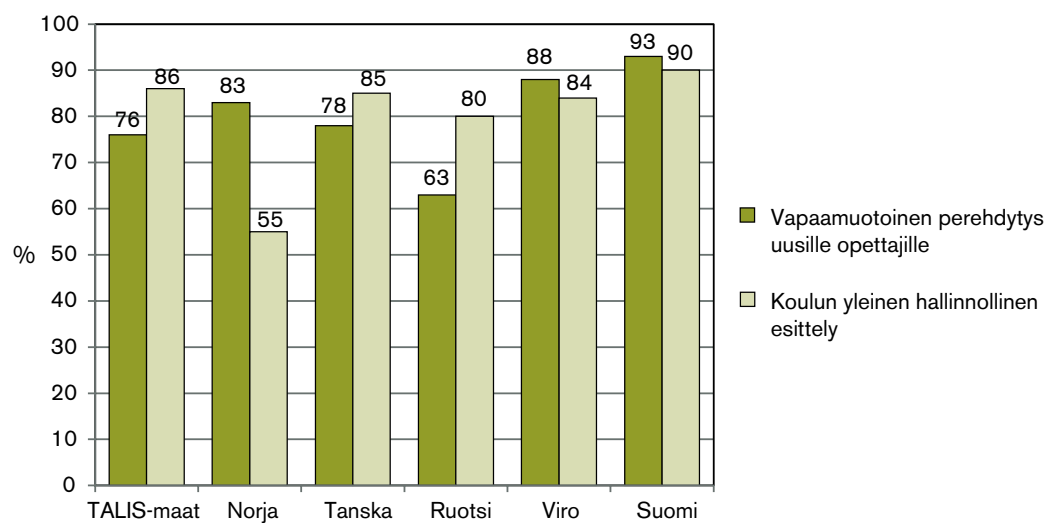
TALIS-maissa kaksi kolmasosaa opettajista työskentelee kouluissa, joissa rehtorin mukaan on järjestetty perehdyttämisohjelma joko kaikille uusille opettajille tai opettajille, jotka ovat vasta valmistuneet. Perehdyttämisohjelmalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia koululla järjestettyjä toimia, joilla pyritään tukemaan uusia opettajia ja tutustuttamaan heidät työhönsä ja kouluun. Perehdyttämiseen voi kuulua esimerkiksi vertaistoiminta yhdessä toisten uusien opettajien kanssa ja kokeneempien opettajien antama opastus ja tuki. TALIS-maiden opettajista 76 prosenttia työskentelee kouluissa, joissa on myös epämuodollisia perehdytysohjelmia. Rehtoreiden mukaan 86 prosenttia opettajista työskentelee kouluissa, joissa on yleistä tai hallinnollista koulun esittelyyn liittyvää perehdytystä.

Suomessa rehtoreiden mukaan noin puolet opettajista työskentelee kouluissa, joissa on perehdytysohjelma, ja puolet kouluissa, joissa ei ole perehdytysohjelmaa uusille opettajille (kuvio 4.1). Vapaamuotoista perehdytystä on puolestaan paljon: 93 prosenttia uusista opettajista työskentelee tällaisissa kouluissa. Lisäksi noin 90 prosenttia opettajista työskentelee kouluissa, joissa koulua on esitelty yleisesti ja joissa on perehdytetty muun muassa koulun hallintoon. (Kuvio 4.2.)

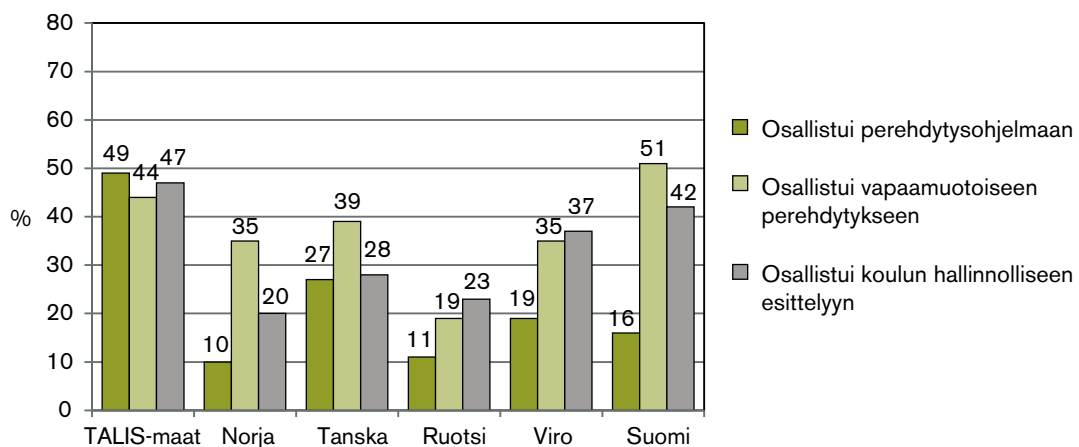
Suomessa opettajat omien vastaustensa mukaan ovat osallistuneet enemmän vapaamuotoiseen perehdytykseen kuin koulun järjestämään perehdytysohjelmaan. Suomessa, Norjassa ja Ruotsissa vain 10–16 prosenttia opettajista on osallistunut perehdytysohjelmaan. (Kuvio 4.3.) Japanissa, Malesiassa ja Singaporessa puolestaan jopa noin 80 prosenttia osallistuu tällaiseen perehdytykseen.



Kuvio 4.1. Perehdytys opettajille

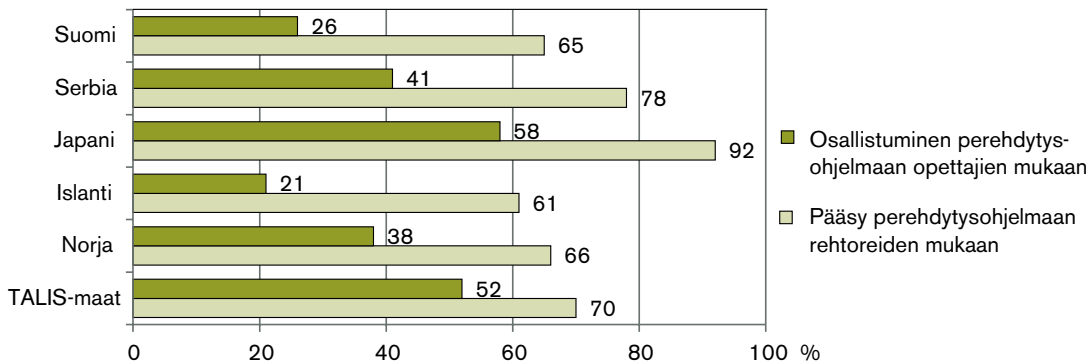


Kuvio 4.2. Vapaamuotoinen perehdytys ja koulun esittely opettajille



Kuvio 4.3. Opettajien osallistuminen perehdytykseen

TALIS-maissa hieman yli 50 prosenttia opettajista ilmoitti osallistuvansa perehdytysohjelmaan, kun taas edellytyksiä osallistua olisi ollut useammallekin. Nimittäin 70 prosenttia rehtoreista ilmoitti koulunsa opettajilla olevan mahdollisuus ottaa osaa kyseiseen perehdytykseen. Tämä tarkoittaa sitä, että useampi opettaja voisi osallistua perehdytykseen kuin tällä hetkellä näyttää osallistuvan. Suomi kuuluu Japanin ja Serbian kanssa tällaisiin maihin. (Kuvio 4.4.)

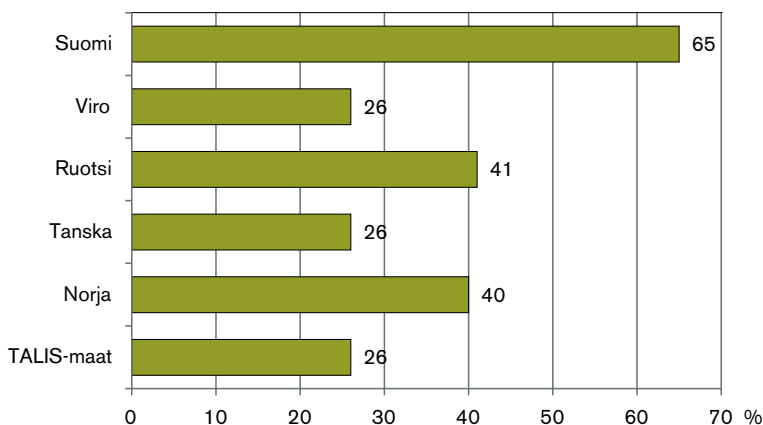


Kuvio 4.4. Opettajien pääsy ja osallistuminen perehdytysohjelmaan

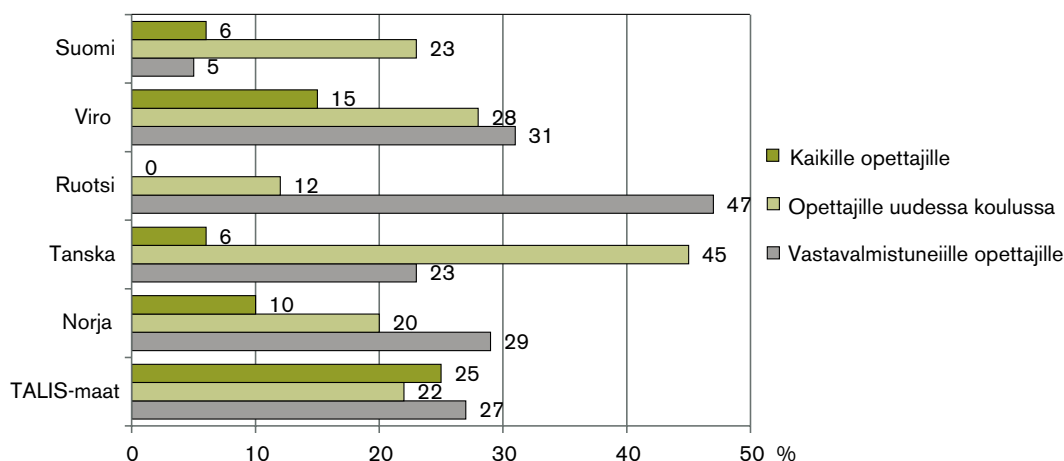
4.2 Mentorointi niukkaa

TALIS-maissa keskimäärin kolme neljäsosaa opettajista työskentelee kouluissa, joissa mentorointi on yksi tarjolla olevista kehittämisen keinoista. Mentoroinnilla tarkoitetaan koulussa järjestettyä tukitoimintaa, jossa muun muassa kokeneemmat opettajat tai ulkopuoliset asiantuntijat tukevat kokemattomampia kollegoitaan. Yhdellä neljäsosalla kouluista ei mentorointitoimintaa juuri ole. TALIS-maat eroavat tässä suuresti toisistaan. Suomi kuuluu Chilen, Meksikon, Portugalin ja Espanjan kanssa niihin maihin, joissa mentorointia on vähän. Noin 65 prosenttia suomalaisista opettajista työskentelee kouluissa, joissa mentorointia ei rehtoreiden mukaan ole lainkaan. Viro ja Tanska kuuluvat TALIS-maiden keskiarvoryhmään, eli noin neljännes rehtoreista ilmoitti mentorointiohjelmien puuttumisen. Ruotsissa ja Norjassa mentorointiohjelmaa on yli 20 prosenttia enemmän kuin Suomessa. (Kuvio 4.5.) Suomessa noin kolmella prosentilla opettajista on oma mentori ja noin neljä prosenttia opettajista toimii mentorina. Australiassa, Kroatiassa, Serbiassa, Singaporessa ja Englannissa mentorointiohjelmaan pääsee lähes jokainen opettaja.

Suomessa mentorointi on ylipäättään vielä yksittäisten opettajien varassa. Kaikista opettajista noin neljännes saa tukea perehtyäkseen ja syventääkseen ammattitaitoaan aloittaessaan työskentelynsä uudessa koulussa. Vain viisi prosenttia vastavalmistuneista opettajista saa tukea kollegoiltaan. Kuusi prosenttia kaikista opettajista on päässyt mentorointiohjelmaan, joka kattaa pidemmän kaaren opettajan työuralla. Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Virossa mentoroinnin saatavuus on jo yleisempää kuin myös TALIS-maissa keskimäärin. Ruotsissa 47 prosentille vastavalmistuneista opettajista tarjotaan mentorointia. Tanskassa puolestaan 45 prosenttia kaikista uusista opettajista uudessa koulussa saa tukea työhönsä. (Kuvio 4.6.)



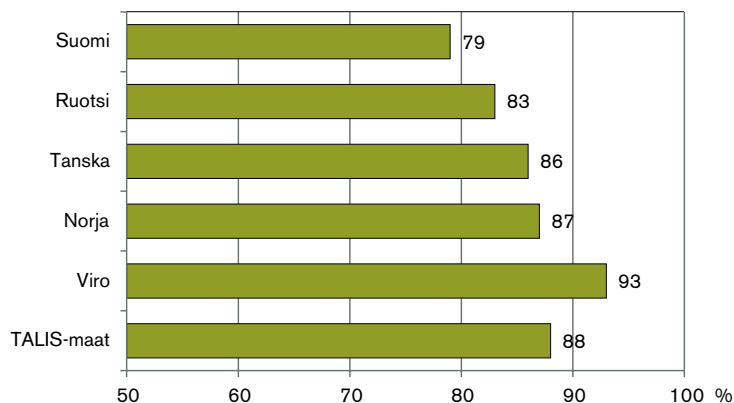
Kuvio 4.5. Mentorointiohjelma puuttuu



Kuvio 4.6. Mentoroinnin saatavuus opettajille

4.3 Opettajien osallistuminen ammatilliseen osaamisen kehittämiseen

TALIS-maissa keskimäärin 88 prosenttia opettajista on ilmoittanut osallistuneensa oman ammatillisen osaamisen kehittämiseen viimeisen vuoden aikana. Suomessa on osallistuttu hieman vähemmän, 79 prosenttia opettajista. Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Virossa osaamisen kehittämiseen on osallistuttu Suomea enemmän, etenkin Virossa. (Kuvio 4.7.) Suomessa ei juuri ole eroja naisten ja miesten osallistumisessa. Eroja ei myöskään ole osaamisen kehittämisessä työkokemuksen suhteen. Silläkään ei ole paljon merkitystä, toimiiko opettaja vakituisessa vai määräaikaisessa työsuhteessa. Osaamisen kehittämistoimintaan osallistutaan yhtä paljon riippumatta siitä, opettaako yksityisessä vai julkisessa koulussa tai sijaitseeko koulu maaseudulla tai kaupungissa.



Kuvio 4.7. Opettajien osallistuminen ammatillisen osaamisen kehittämiseen

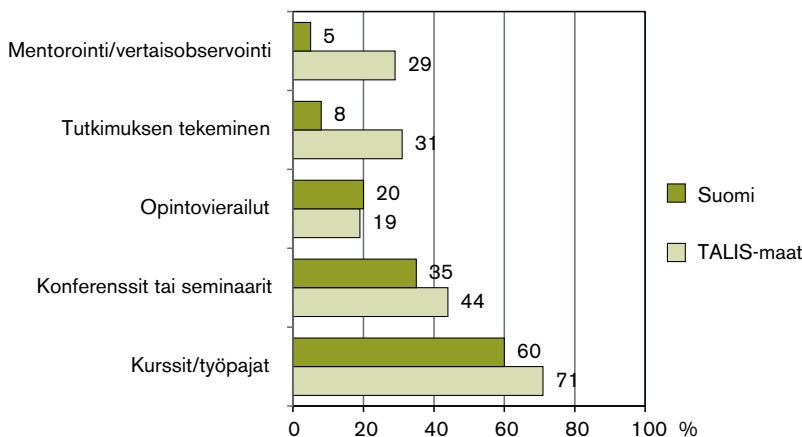
Ammatillisen osaamisen kehittämisen eri muodoista TALIS-maissa keskimäärin 71 prosenttia osallistui kursseille tai työpajoihin, joissa käsiteltiin esimerkiksi oppiaineen sisältöä tai opetusmenetelmiä. Malesiassa, Meksikossa ja Singaporessa yli 90 prosenttia opettajista osallistui tähän toimintaan. TALIS-maissa keskimäärin 44 prosenttia osallistui konferensseihin tai seminaareihin ja 37 prosenttia ammatillisen osaamisen kehittämistä tukevan verkoston toimintaan. Suomessa kursseille tai työpajoihin osallistui 60 prosenttia opettajista, konferensseihin ja seminaareihin 36 prosenttia ja verkostotyöskentelyyn 21 prosenttia opettajista. Suomi poikkeaa eniten muista maista henkilökohtaisen tai yhteistyössä kolle-

goiden kanssa tehtävän ammatillisesti kiinnostavan tutkimuksen tekemisessä. Vain kahdeksan prosenttia suomalaisista opettajista tekee tutkimusta, kun TALIS-maiden keskiarvo on peräti 31 prosenttia. Lisäksi suomalaisilla kouluilla ei ole osana virallisia järjestelyjä mentorointia eikä vertaisobservointia. Vain viidellä prosentilla on mahdollisuus osallistua tällaiseen toimintaan. (Kuvio 4.8.)

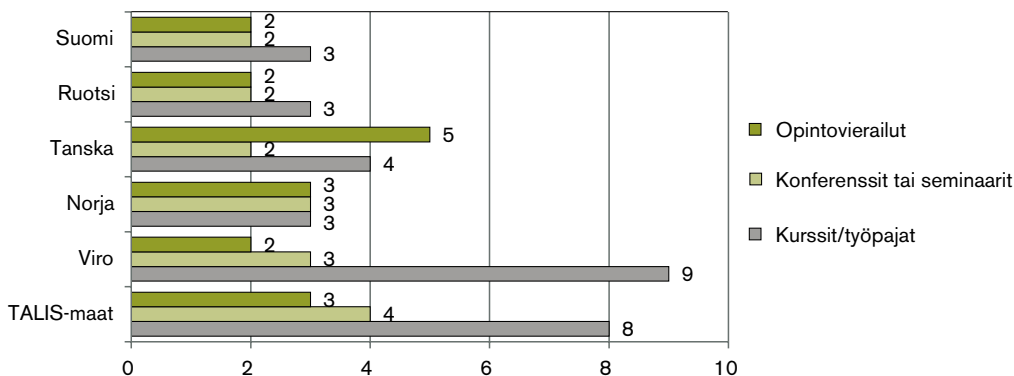
Vaikka suomalaiset opettajat näyttävät osallistuneen kohtuullisesti viimeisen vuoden aikana erilaisiin ammatillisen osaamisen kehittämisen toimintoihin, jäävät osallistumispäivät kuitenkin vähäisiksi. Kurseille ja työpajoihin on osallistuttu keskimäärin kolme päivää vuoden aikana, konferensseihin ja seminaareihin kaksi päivää sekä opintovierailuihin muihin kouluihin kaksi päivää. TALIS-maissa keskimäärin kursseille on osallistuttu kahdeksan päivää, konferensseihin neljä päivää ja opintovierailuihin kolme päivää. (Kuvio 4.9.)

Suomessa opettajien ammatillista kehittämistä on tuettu siten, että noin 50 prosenttia opettajista on voinut osallistua siihen normaalina työaikana. Vähennystä opetusvelvollisuudesta, vapaapäiviä tai opintovapaata on saanut 13 prosenttia ja lisäpalkkaa viisi prosenttia opettajista.

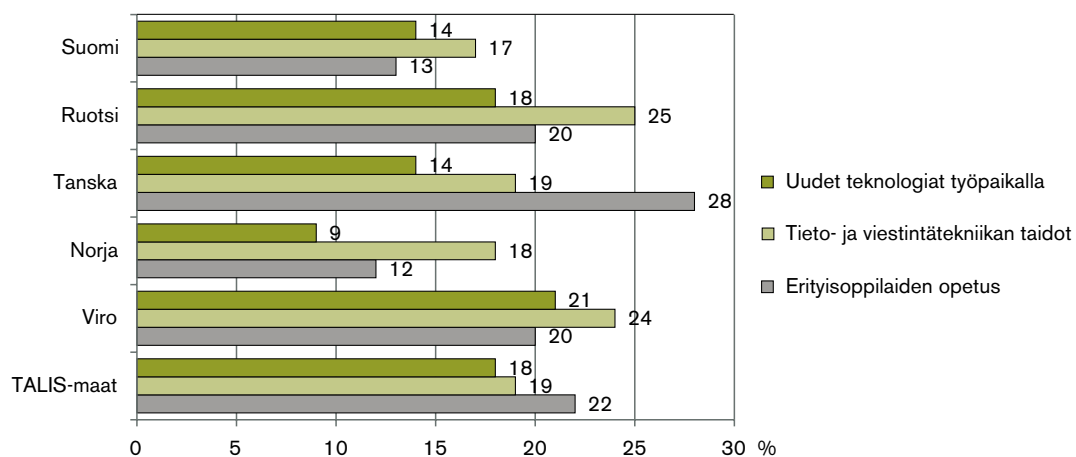
TALIS-maissa ammatillisen osaamisen kehittämistä tarvittiin eniten erityisoppilaiden opetuksessa. Noin 22 prosenttia opettajista koki tarvitsevänsä lisää tietoa tältä alueelta. Toiseksi eniten tietoa haluttiin tieto- ja viestintätekniikan taidoista opetuksessa (19 % opettajista) ja kolmanneksi uusista teknologioista työpaikalla (18 % opettajista). Suomessa opettajat kaipaivat eniten tietoa tieto- ja viestintätekniikan taidoista (17 %), uusista teknologioista (14 %) ja erityisoppilaiden opettamisesta (13 %). (Kuvio 4.10.)



Kuvio 4.8. Opettajien osallistuminen erilaisiin ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoihin

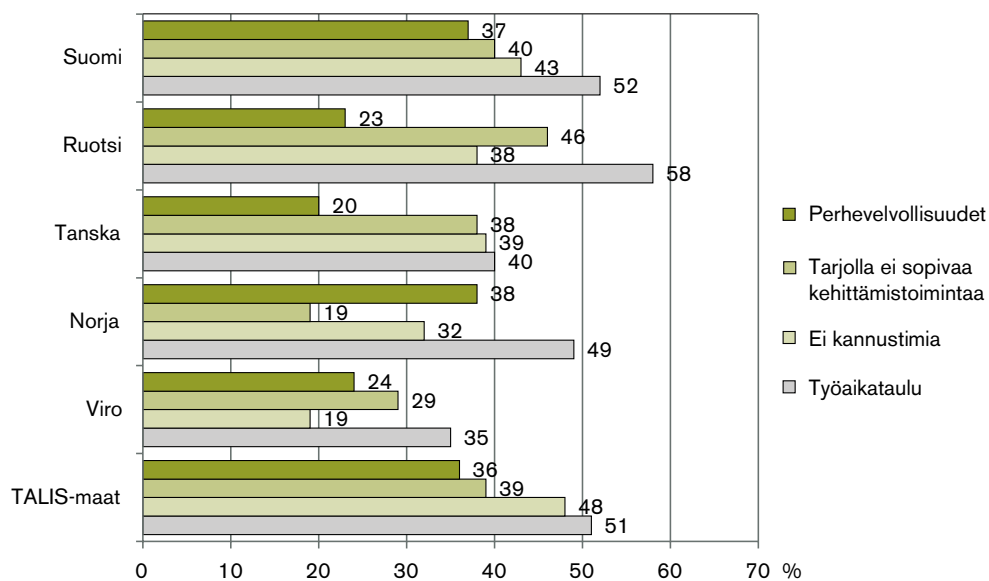


Kuvio 4.9. Opettajien osallistuminen ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoihin päivinä



Kuvio 4.10. Opettajien kokema ammatillisen osaamisen kehittämiseen liittyvä tiedontarve

Yleisimmät esteet TALIS-maissa osallistua ammatillisen osaamisen kehittämisen toimintoihin olivat työaikataulut (51 %) ja kannustimien puute (48 %). Suomessa yleisimmät esteet olivat työaikataulut (52 %), kannustimien puute (43 %), tarjolla olevan kehittämis-toiminnan puute (40 %) ja perhevelvollisuudet (37 %). (Kuvio 4.11.)



Kuvio 4.11. Esteet ammatillisen osaamisen kehittämisen toimintoihin osallistumiselle

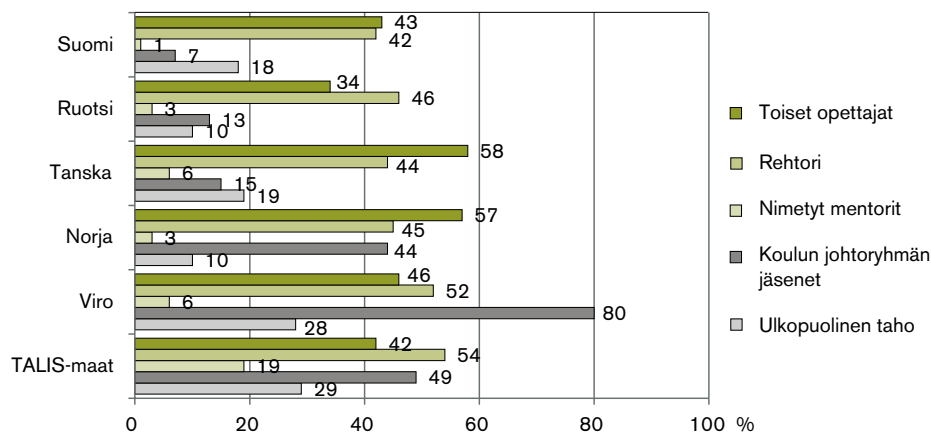
5 Opettajilta puuttuvat kattavat palautejärjestelmät työstään

Parhaimmillaan opettajan saama palaute auttaa häntä ymmärtämään ja parantamaan opetuskäytäntään. Palautetta voidaan saada monelta taholta ja monista asioista. TALIS-maissa keskimäärin melkein 80 prosenttia opettajista ilmoitti saaneensa opetuksen suoraan havainnointiin perustuvaa palautetta. Miltei kaksi kolmasosaa ilmoitti saaneensa palautetta oppilaiden koetulosten analysoinnin seurauksena. Vaikka useimmat opettajat saivat palautetta eri tahoilta, näyttää TALIS-mailta silti puuttuvan kattavat arviointi- ja palautejärjestelmät, joiden tavoitteena olisi parantaa opetuskäytäntöä ja oppilaiden oppimista.

Opettajien mukaan heidän saamansa arviointi ja palaute eivät paranna heidän opetustaan, kehitä pedagogisia valmiuksia, auta tunnistamaan suoriutumistasoa tai edes tuomaan alisuoriutumista esille. TALIS-maissa melkein puolet opettajista kokee, että opettajien arviointi ja heidän saamansa palaute toteuttaa yksinkertaisesti vain hallinnon vaatimuksia. Useat opettajat saavat kyllä palautetta ja heidän työtään arvioidaan, mutta se nähdään lähinnä hallinnollisena harrastuksena, jolla ei ole toivottua vaikutusta itse opetukseen ja sitä kautta oppilaiden oppimiseen. TALIS-maissa keskimäärin 43 prosenttia opettajista on sitä mieltä, että heidän työnsä arvioinnilla ja palautteella on vain vähän vaikutusta siihen, miten he luokassaan opettavat. Suomessa puolet opettajista on tätä mieltä.

5.1 Tahot, joilta opettaja saa palautetta

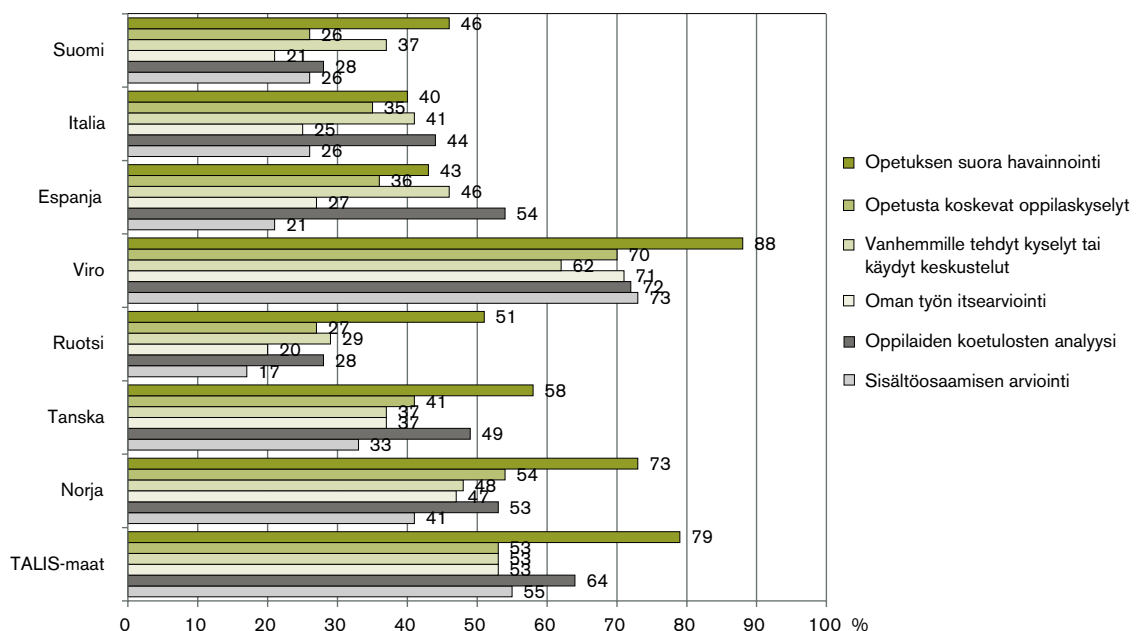
TALIS-maissa useimmat opettajat (88 %) saavat palautetta opetuksestaan. Yli puolet opettajista (54 %) kertoi saavansa palautetta rehtorilta tai koulun johtokunnan jäseniltä (49 %). Kuitenkin joissakin maissa suuri osa opettajista ei saa palautetta lainkaan työstään. Esimerkiksi Suomen lisäksi Tanskassa, Italiassa, Espanjassa ja Ruotsissa 22–45 prosenttia opettajista ei ole koskaan saanut palautetta nykyisessä koulussaan miltään taholta (rehtorilta, koulun johtokunnalta, mentoreilta, kollegoilta, ulkopuolisilta tahoilta). Suomessa opettajat saavat palautetta pääasiallisesti joko rehtorilta (42 %) tai toisilta opettajilta (43 %). Myös Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa opettajat saavat palautetta lähinnä rehtorilta tai toisilta opettajilta. Viro poikkeaa muista maista siten, että opettajat saavat rehtorin ja kollegoiden lisäksi runsaasti palautetta koulun johtoryhmän jäseniltä (80 %). (Kuvio 5.1.) Suomessa noin puolet opettajista saa vain yhden kerran vuodessa muodollista palautetta koulun rehtorilta.



Kuvio 5.1. Opettajat ja palaute

5.2 Asiat, joista opettajat saavat palautetta

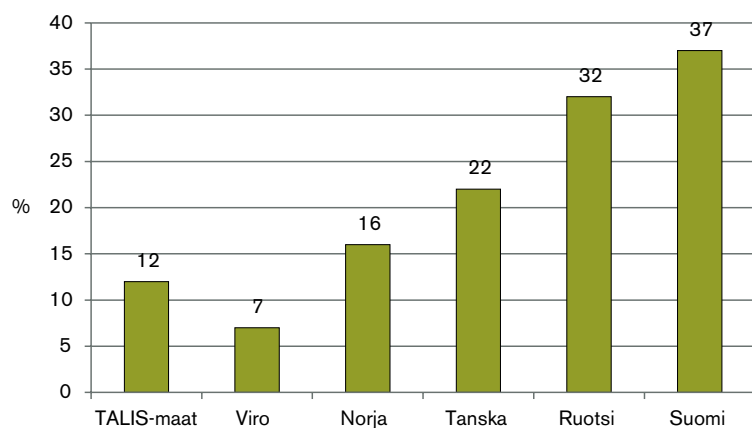
TALIS-maissa noin 80 prosenttia opettajista saa palautetta, joka perustuu opetuksen suoraan havainnointiin. Suomi, Italia ja Espanja kuuluvat niihin maihin, joissa opettajista vähemmän kuin puolet saa palautetta opetuksensa havainnoinnista. Vain noin neljäsosa suomalaisista opettajista saa palautetta opetusta koskevista oppilaskyselyistä, sisältöosaamisesta, oppilaiden koetuloksista ja oman työnsä arvioinnista. Ruotsissa 51 prosenttia ja Tanskassa 58 prosenttia opettajista saa palautetta, kun heidän opetustaan havainnoidaan. Norjassa palautetta saa jopa 73 prosenttia opettajista palautetta opetuksestaan. (Kuvio 5.2.)



Kuvio 5.2. Asiat, joista opettajat saavat palautetta

Kuviossa 5.3 kuvataan sitä, kuinka suuri osuus opettajista ei ole saanut lainkaan palautetta nykyisessä koulussaan mistään seuraavista asioista: 1) opetuksen suora havainnointi, 2) opetusta koskevat oppilaskyselyt, 3) sisältöosaaminen, 4) oppilaiden koetulosten analyysi, 5) oman työn itsearviointi ja 6) vanhemmille tehty kyselyt ja heidän kanssaan käyty keskustelut. Verrattuna TALIS-maiden keskiarvoon (12 %), moni opettaja Suomessa

(37 %) ja Ruotsissa (32 %) ei koe, että olisi saanut minkäänlaista palautetta työstään nykyisessä koulussa. Virossa puolestaan vain seitsemän prosenttia opettajista koki, ettei olisi saanut lainkaan palautetta.



Kuvio 5.3. Ei ole saanut lainkaan palautetta nykyisessä koulussa

6 Opettajan työ

Useissa TALIS-maissa, joissa opettajalla on hyvät pedagogiset taidot, hän suosii opetuskäytänteissään myös pienryhmiä. Tieto- ja viestintätekniikkaa käytetään enemmän silloin, kun opettaja tuntee omaavansa riittävät taidot erityisesti oman aineensa opettamisessa. Jos opettaja kehittää ammatillista osaamistaan verkostoitumalla muiden opettajien kanssa, on tutkimuksellisesti aktiivinen, toimii mentorina tai tekee vertaishavainnointia, hän toimii myös enemmän yhteistyössä koulun muiden opettajien kanssa.

6.1 Opettaja edesauttaa oppilaiden omaa tiedonhankintaa

TALIS-maissa noin kaksi kolmesta opettajasta ilmoitti luokahuoneilmapiirin olevan hyvä. Hyvä ilmapiiri saavutetaan sitä todennäköisemmin, mitä enemmän opettaja käyttää oppilaidensa kanssa pienryhmätyöskentelyä, yli viikon kestäviä projektijaksoja tai tieto- ja viestintätekniikkaa. Kaiken kaikkiaan opettajat käyttävät noin 80 prosenttia ajastaan opettamiseen. Kuitenkin yli puolessa TALIS-maista neljännes opettajasta kertoo menettävänsä vähintään 30 prosenttia opetusajastaan hallinnollisiin tehtäviin ja siihen, että oppilaat häiritsevät oppituntia.

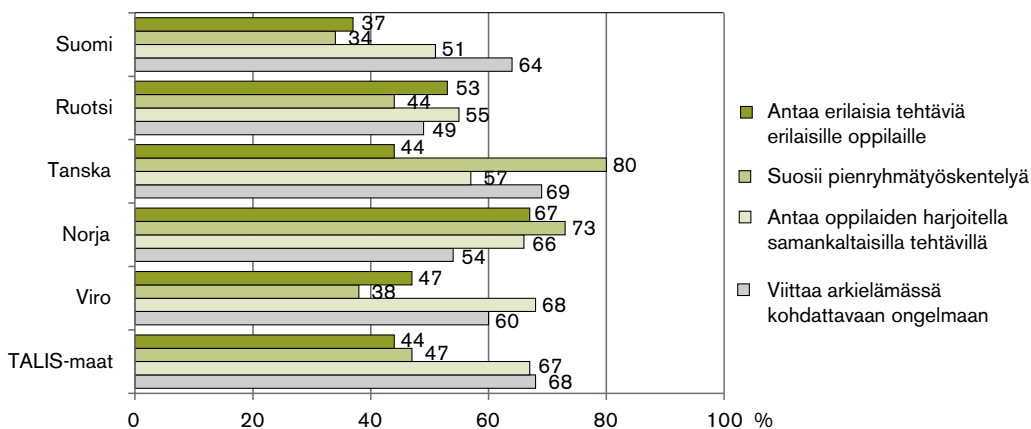
TALIS-maissa opettajat ovat vahvasti sitä mieltä, että opettajan tehtävänä on edesauttaa oppilaiden omaa tiedonhankintaa (94 %). Oppilaat oppivat parhaiten, kun he etsivät itse ratkaisuja ongelmiin (83 %). Oppilaiden tulisi antaa itse pohtia ratkaisuja käytännön ongelmiin, ennen kuin opettaja näyttää, miten ne ratkaistaan (93 %). Lisäksi 84 prosenttia opettajista on sitä mieltä, että ajattelun ja järjelyn prosessit ovat tärkeämpiä kuin opetussuunnitelman tarkka sisältö. Näin myös suomalaiset opettajat ajattelevat. He tosin korostavat hieman enemmän rooliaan oppilaiden tiedonhankinnan tukijana ja nostavat ajattelun ja järjelyn prosessit tärkeämmäksi kuin TALIS-maissa keskimäärin.

Tutkimuksessa tiedusteltiin, paljonko opettajat käyttävät seuraavia kahdeksaa opetuskäytännettä kouluvuoden aikana:

- yhteenvedot äskettäin opitusta
- oppilaiden työskenteleminen pienryhmissä
- opetuksen eriyttäminen
- uuden tiedon yhteys arkielämään
- harjoittelun määrä opiskeltavassa asiassa
- kotitehtävien tarkistaminen
- vähintään viikon kestävät projektit sekä
- tieto- ja viestintätekniikan käyttö.

TALIS-maissa opettajien useimmiten käyttämät opetuskäytänteet ovat yhteenvedon esittäminen äskettäin opitusta sisällöstä ja oppilaiden kotitehtävien tarkistaminen. Keskimäärin yli 70 prosenttia TALIS-maiden opettajista tekee näin säännöllisesti kaikilla tunneilla. Suomessa luku on hieman yli 60 prosenttia kummassakin käytänteessä.

TALIS-maissa yli kaksi kolmasosaa opettajista viittaa johonkin arkielämässä tai työssä kohdattavaan ongelmaan osoittaakseen, miksi uusi tieto on hyödyllistä (68 %). Myös Suomessa opettajat (64 %) kiinnittävät uuden tiedon arkielämään. Näin oppilaalle syntyy käsitys opittavan aiheen merkityksellisyydestä. Suomessa 51 prosenttia opettajista antaa oppilaiden harjoitella samankaltaisilla tehtävillä, kunnes jokainen oppilas on ymmärtänyt opiskeltavan asian. Pienryhmätyöskentelyä käyttää 37 prosenttia opettajista, jotta oppilaat löytäisivät yhteisen ratkaisun tehtävään. Lisäksi 37 prosenttia opettajista antaa erilaisia tehtäviä niille oppilaille, joilla on vaikeuksia oppia, ja niille, joiden eteneminen opinnoissa on joutuisaa. Tanskassa (80 %) ja Norjassa (73 %) oppilaat työskentelevät usein pienryhmissä yhteisen tehtävän ratkaisemiseksi. Virossa (68 %) puolestaan harjoitellaan niin kauan samankaltaisilla tehtävillä, kunnes jokainen oppilas on ymmärtänyt opiskeltavan asian. (Kuvio 6.1.) Vähiten Suomessa oppilaat työskentelevät projekteissa, joiden valmistuminen vie vähintään viikon (14 %) tai käyttävät tieto- ja viestintätekniikkaa luokkatyöskentelyssä (18 %).



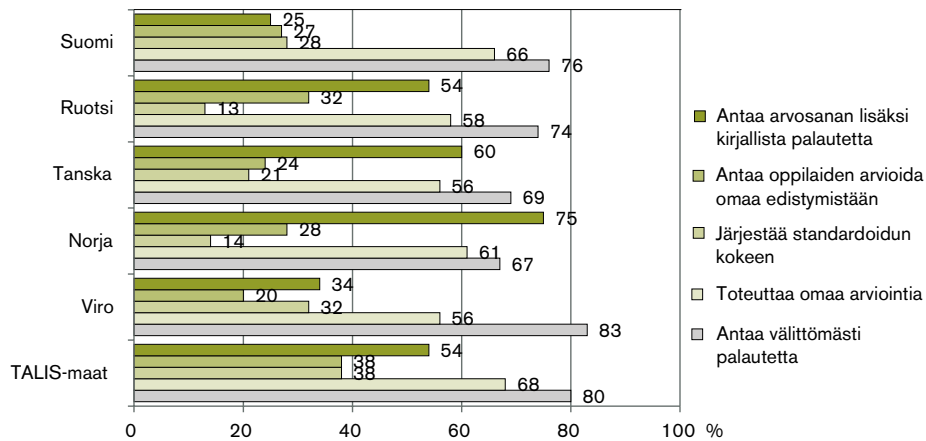
Kuvio 6.1. Opettajien käyttämät opetuskäytänteet

Lähes kaikissa TALIS-maissa opettajat, jotka pitivät luokkahuoneilmapiiriä hyvänä, ilmoittivat käyttävänsä säännöllisesti pienryhmätyöskentelyä ja hyödyntävänsä tieto- ja viestintätekniikkaa. Oppitunneilla on vähemmän häirintää ja kurinpito-ongelmia, kun oppilailla pysyy mielenkiinto yllä. Suomessa, kuten myös Ranskassa, Israelissa, Japanissa, Norjassa ja Belgiassa opettajat, jotka ilmoittivat ryhmässään olevan enemmän erityistuen tarpeessa olevia oppilaita, käyttivät usein tieto- ja viestintätekniikkaa luokkassaan.

6.2 Opettajat antavat välittömästi palautetta oppilailleen

TALIS-maissa opettajat käyttivät erilaisia menetelmiä arvioidessaan oppilaiden oppimista. Tavallisimmin opettajat tarkkailevat oppilaiden työskentelyä tietyissä tehtävissä ja antavat välittömästi palautetta (80 %) tai toteuttavat itse laatimaansa arviointia (68 %). Noin puolet opettajista antaa kirjallista palautetta oppilaan suorituksesta ja kutsuu yksittäisiä oppilaita vastaamaan kysymyksiin luokan edessä. Vähiten opettajat antavat oppilaiden arvioida omaa

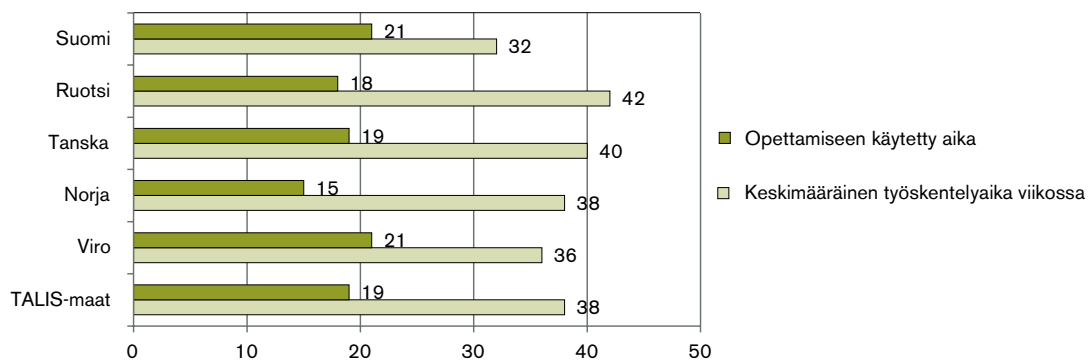
työskentelyään (38 %) tai järjestävät standardoituja kokeita (38 %). Suomessa opettajat tarkkailevat oppilaiden työskentelyä ja antavat välittömästi palautetta (76 %) sekä toteuttavat omaa arviointiaan (66 %). Suomessa eivät myöskään vieraita ole standardoidut kokeet (28 %), oppilaiden oma arviointi (27 %) eikä kirjallinen palaute (25 %), mutta yksittäisen oppilaan vastaaminen kysymyksiin luokan edessä on hieman harvinaisempaa (11 %). Myös Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Virossa on yleistä, että opettajat antavat oppilailleen välitöntä palautetta ja toteuttavat omaa arviointia. (Kuvio 6.2.)



Kuvio 6.2. Opettajien arviointikäytännöt

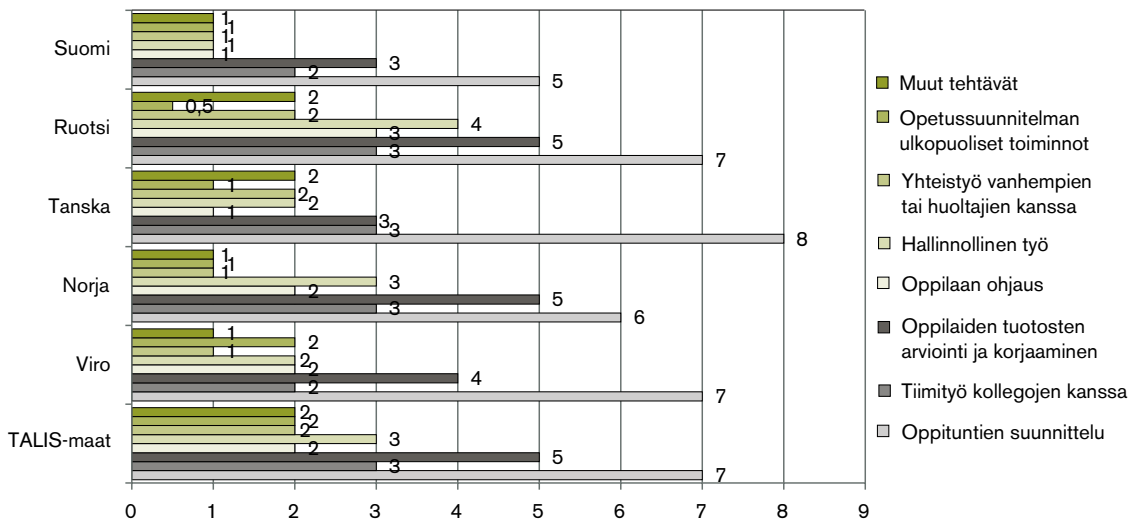
6.3 Oppitunnilla ei opeteta tiimityönä

Tutkimuksessa opettajia pyydettiin ajattelemaan viimeisintä kokonaista kalenteriviikkoaan kyselyhetkellä ja arvioimaan, miten paljon aikaa he ovat käyttäneet erilaisiin tehtäviin. TALIS-maissa opettajat työskentelevät keskimäärin viikossa 38 tuntia, Chilessä ja Italiassa vähiten (29 tuntia) ja Japanissa eniten (54 tuntia). Suomessa opettajat työskentelevät keskimäärin 32 tuntia viikossa. Luvuissa on mukana opetus ja oppituntien suunnittelu, yhteistyö muiden opettajien kanssa, henkilökunnan kokoukset ja muut opettajan työhön liittyvät tehtävät. Suomeen verrattuna Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Virossa keskimääräinen työskentelyaika on 4–10 tuntia pitempi. Viron ohella Suomessa kuitenkin käytetään opettamiseen enemmän aikaa (21 tuntia) kuin edellä mainituissa vertailumaissa. (Kuvio 6.3.)



Kuvio 6.3. Keskimääräinen työskentelyaika viikossa ja opettamiseen käytetty aika viikossa (h)

TALIS-maissa omien oppituntien suunnitteluun ja valmisteluun kuluu noin seitsemän tuntia, kun taas Suomessa siihen käytetään viisi. Tiimityöhön ja keskusteluun kollegoiden kanssa Suomessa käytetään keskimäärin kaksi tuntia (TALIS-maissa kolme tuntia) ja oppilaiden tuotosten arviointiin kolme tuntia (TALIS-maissa viisi tuntia). Muihin tehtäviin, kuten oppilaan ohjaukseen, hallinnolliseen työhön, yhteistyöhön vanhempien ja huoltajien kanssa ja muihin tehtäviin Suomessa opettajilta kuluu kuhunkin noin yksi tunti, kun TALIS-maissa keskimäärin näihin tehtäviin käytetään kuhunkin 2–3 tuntia viikossa. Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Virossa käytetään hieman enemmän aikaa oppituntien valmisteluun, oppilaiden tuotosten arviointiin ja kollegojen väliseen yhteistyöhön kuin Suomessa. (Kuvio 6.4.)

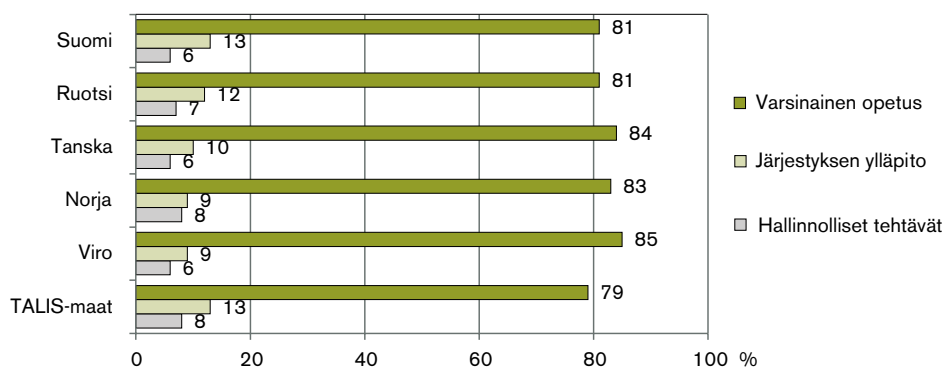


Kuvio 6.4. Opettajien eri tehtäviin kulunut aika viikossa (h)

TALIS-maiden opettajista noin 42 prosenttia ei opeta tiimityönä oppitunnilla (Suomessa 32 %) eikä 45 prosenttia opettajista havainnoi toisten opettajien tunteja (Suomessa 70 %) eikä näin ollen anna heille myöskään palautetta oppitunneista. Lisäksi Suomessa ei ole tapana osallistua ammatilliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen: noin 40 prosenttia opettajista ei tee näin koskaan. Suomessa toimitaan toisin eli tärkeinä asioina pidetään osallistumista tiimitapaamisiin, opetusmateriaalien vaihtoa kollegojen kesken ja keskusteluja oppilaiden edistymisestä.

TALIS-maissa suurin osa opettajan käyttämästä ajasta oppitunnilla menee luonnollisestikin varsinaiseen opetukseen (79 %). Järjestykseen ja kurinpitoon menee 13 prosenttia ja hallinnollisiin tehtäviin kahdeksan prosenttia. Suomessa opettajilla on hieman enemmän aikaa opettaa (81 %), kun taas järjestyksen ylläpitoon kuluu yhtä paljon aikaa kuin TALIS-mailla keskimäärin (13 %). Hallinnollisiin tehtäviin suomalaisilla opettajilla kuluu kuusi prosenttia. Oppitunti jakautuu ajallisesti myös Ruotsissa, Tanskassa, Norjassa ja Virossa melko samalla tavalla kuin Suomessa. (Kuvio 6.5.)

Mitä parempi luokkahuoneilmapiiri, sitä enemmän opettajalle jää aikaa opetukseen. Suomi kuuluu Australian, Ranskan, Espanjan ja Ruotsin kanssa niihin maihin, joista löytyy opetetun ajan ja luokkahuoneen järjestyksen pidon välillä kohtalaisen vahva myönteinen yhteys.



Kuvio 6.5. Oppitunnin jakautuminen tyypillisiin toimintoihin

6.4 Suomalaiset opettajat pitävät työstään

TALIS-maissa alle kolmasosa opettajista ei usko opettajan ammattia arvostettavan (kuvio 6.6). Opettajat, joilla on enemmän kuin viisi vuotta työkokemusta, luottavat enemmän omaan suoriutumiseen kuin vähemmän työkokemusta omaavat opettajat. Samalla kuitenkin kokeneet opettajat ovat 20 maassa vähemmän tyytyväisiä työhönsä kuin uudet opettajat. Haastava luokkahuoneilmapiiri voi vaikuttaa opettajan työtyytyväisyyteen ja luottamukseen omasta työstään suoriutumiseen. Mitä enemmän luokassa on käyttäytymishäiriöitä, sitä pienempi työtyytyväisyys on opettajilla. Työtyytyväisyys lisääntyy, jos opettajilla on mahdollisuus osallistua koulun päätöksentekoon. Henkilökunnan väliset hyvät suhteet lisäävät opettajien luottamusta työhön ja työtyytyväisyyttä, ja jälkimmäistä myös opettajan ja oppilaiden hyvät välit. Ammatilliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen osallistuminen vähintään viisi kertaa vuodessa parantaa merkittävästi opettajien luottamusta omaan suoriutumiseen ja ylipäätään työtyytyväisyyteen kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa.

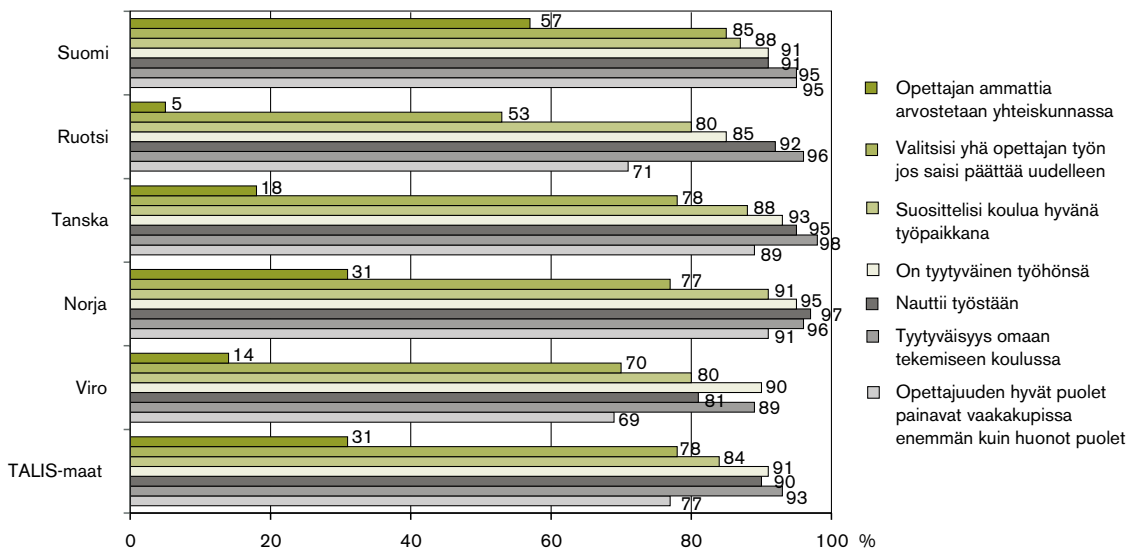
Kuten muissakin TALIS-maissa, myös Suomessa suurin osa opettajista arvioi, että he pystyvät opetuksessaan vaikuttamaan paljon moniin oppimista edesauttaviin asioihin. Opettajat saavat oppilaat uskomaan, että he voivat menestyä opinnoissaan. Oppimista arvostetaan. Opettajat osaavat tehdä hyviä kysymyksiä oppilailleen, ja luokassa pystytään valvomaan häiritsevää käyttäytymistä. Oppilaille tehdään selväksi, miten heidän odotetaan käyttäytyvän ja miten luokan sääntöjä noudatetaan.

Tärkeintä on se, että opettajat auttavat oppilaita ajattelemaan kriittisesti. Se, mitä opettajat kokevat voivansa tehdä hieman vähemmän opetuksessaan, liittyy niiden oppilaiden motivointiin, jotka eivät ole kovin kiinnostuneita koulutyöstä. Lisäksi opettajat kokevat, että he eivät voi käyttää kovin monia erilaisia arviointistrategioita tai toteuttaa vaihtoehtoisia opetusstrategioita omassa luokassaan.

Suomalaiset opettajat pitävät työstään. Opettajuuden hyvät puolet painavat 95 prosentilla opettajista vaakakupissa selvästi enemmän kuin huonot puolet. He ovat tyytyväisiä tekemiseensä koulussa (95 %) ja nauttivat työstään (91 %). He suosittelevat kouluaan hyvänä työpaikkana (88 %), ja jos saisivat päättää uudelleen, valitsisivat yhä opettajan ammatin (85 %). Suomessa opettajat uskovat (57 %), että heidän työtään arvostetaan yhteiskunnassa. Ruotsissa opettajat eivät tähän usko. Vain viisi prosenttia ruotsalaisista opettajista on sitä mieltä, että heidän työtään arvostetaan. Luvut eivät ole suuria myöskään Virossa (14 %), Tanskassa (18 %) ja Norjassa (31 %). (Kuvio 6.6.)

Jokisen ym. (2013) mukaan koulutuksella ja opettajilla on Suomessa ollut historiallisesti merkittävä rooli. Tätä osoittaa muun muassa opettajankoulutuksen syntyhistoria ja sen tieteellisyys. Koulutusta arvostetaan laaja-alaisena ja monipuolisena. Opettajan työ on

yhteiskunnallisesti arvostettua, ja sitä pidetään houkuttelevana ammatinvalintana. Houkuttelevuutta lisäävät myös vakituiset työsuhteet, päivittäiset työajat ja loma-ajat.



Kuvio 6.6. Opettajien työtyytyväisyys

Useimmissa TALIS-maissa opettajat, joilla on enemmän kuin viisi vuotta kokemusta, luottavat omaan suoriutumiseen enemmän. Kuitenkin Suomessa Korean, Alankomaiden, Puolan, Serbian ja Belgian lisäksi opettajilla, joilla on yli viisi vuotta työkokemusta, ovat hieman vähemmän tyytyväisiä työhönsä kuin uudet opettajat.

Suomessa luokkakooalla on vain vähän merkitystä opettajan työtyytyväisyyteen tai siihen, miten hän kokee oman suoriutumisen työssään. Luokan oppilasrakenne puolestaan vaikuttaa hieman näihin tekijöihin. Jos luokassa erityisen tuen tarpeessa olevien tai sosioekonomiselta kotitauhaltaan heikommassa asemassa olevien oppilaiden määrä kasvaa, se laskee vain hiukan opettajan työtyytyväisyyttä tai kokemusta omasta suoriutumisesta. Päinvastoin käy, jos lahjakkaiden oppilaiden osuus luokassa kasvaa.

TALIS-maissa opettajien työtyytyväisyyttä ja luottamusta omaan suoriutumiseen lisää, jos he voivat osallistua päätöksentekoon koulussa ja jos suhteet kollegoihin ja oppilaisiin ovat hyvät. Myös rehtori vaikuttaa näihin asioihin pitämällä huolta koulun ilmapiiristä. Lisäksi Suomessa opettajan luottamusta omaan suoriutumiseen lisää osallistuminen koulutusalan konferensseihin ja seminaareihin tai hänen opettamaansa oppiainetta koskeville kursseille. Mentorina toimiminen lisää vahvasti opettajan luottamusta itseensä. Työtyytyväisyyttä edistää, jos opettajat ovat osallistuneet perehdytykseen.

TALIS-maissa opettajat, jotka ilmoittivat osallistuneensa viisi kertaa tai enemmän kollegoiden välistä yhteistyötä edellyttäviin käytänteisiin, luottavat hieman enemmän omaan suoriutumiseensa työssään kuin ne opettajat, jotka osallistuvat yhteistyöhön harvemmin. Suomessa Kroatian, Tšekin ja Arabiemiirikuntien lisäksi luottamusta omiin kykyihin lisää opettajien yhteinen toiminta yli luokka- ja ikäryhmärajojen, esimerkiksi erilaisissa projekteissa. Eniten luottamusta lisää kuitenkin, jos opettajat osallistuvat ammatilliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen enemmän kuin viisi kertaa vuodessa. Ammatilliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen osallistuminen lisää myös opettajien työtyytyväisyyttä.

7 Johtopäätökset ja haasteet Suomessa

7.1 Henkilökohtainen vastuu omasta opetustyöstä

Kansainvälisesti vertaillen Suomessa näyttää edelleen korostuvan vahvasti opettajan henkilökohtainen vastuu luokkatyössä. Näin siitä huolimatta, että erityisesti rehtorit korostavat yhteisöllisyyden vahvistamista koulunsa kehittämisessä.

Yksin tekemisen ja henkilökohtaisen vastuun vahva korostuminen on hieman yllättävää siinä mielessä, että opettajaksi hakeutumisen vaiheessa nuoria tutkimusten (ks. esim. Jokinen ym. 2013) perusteella kiinnostaa ammatissa sen sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus. TALIS-tulosten mukaan opettajat kuitenkin näkevät vuorovaikutuksen melko kapealaisesti, lähinnä opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena. Ilmeisesti yhteisöllisyys merkitsee rehtoreille opettajien yhteistyön edellytysten parantamista, ei niinkään pyrkimystä ohjata opettajia uudistamaan opetustaan esimerkiksi pari- tai ryhmätyömuotoisiksi.

Opettajankoulutuksessa panostetaan nykyisin paljon vuorovaikutusilmiöihin, sillä vuorovaikutus tulee jatkossa olemaan yksi opettajan työn peruskivistä. Vuorovaikutus nähdään tällöin laajana kokonaisuutena, jossa korostetaan erityisesti opettajien välistä yhteistyötä ja sen kehittämistä sekä moniammatillista ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta.

Uusille yhteisöllisyyttä vahvistaville täydennyskoulutusmalleille on ilmeinen tarve. Myös rehtoreiden ammatillisen kehityksen tuki tulisi suunnata yhteisöllisyyttä ja jaettua johtajuutta vahvistaviin taitoihin. Rehtorien koulutuksessa on tarpeen vahvistaa henkilöstön kehittämistä ja henkilöstöjohtamista, jotta oppilaitosjohdolla on tarvittavat valmiudet suunnitelmalliseen oppilaitosten ja niiden henkilöstön osaamisen kehittämiseen.

Muutoksen aikaansaamiseksi tarvitaan pitkäkestoisia oppilaitos- ja kuntatason ohjelmia, joilla pitkällä aikajänteellä vahvistetaan yhteisöllisyyttä sekä kootaan voimavaroja ja keinoja systemaattisesti uudistaa pedagogiikkaa. Tällaisten ohjelmien valmistelussa yhteistyö oppilaitosten, koulutuksen järjestäjien ja opettajien peruskoulutuksesta vastaavien korkeakoulujen kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Peruskoulutuksen tuottamia uuden opettajan yhteisöllisen kehittämisen valmiuksia tulee systemaattisesti tukea yksilön ammatillisessa kehittämisessä, mutta myös hyödyntää koko kouluyhteisön toimintakulttuurin uudistamisessa.

7.2 Koulun sisäisen palautejärjestelmän luominen

TALIS-tulosten mukaan suomalaiset opettajat eivät juurikaan saa palautetta työstään rehtoreilta tai koulun ulkopuolisilta toimijoilta. Lisäksi saatu palaute usein liittyy ongelmatilanteisiin oppilaiden tai heidän vanhempiansa kanssa, jolloin se on helposti luonteeltaan

pelkästään kielteistä. Koulujen sisäisten arviointikäytänteiden rakentaminen siten, että niillä tuetaan opettajan itsearviointia ja kykyä uudistua työssään, on koulun kehittämisen kulmakiviä nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä.

Tulokset vahvistavat myös muista tutkimuksista saatuja havaintoja suomalaisten koulujen sisäisestä ja ulkoisesta opetuksen arvioinnista ja sen tuottamasta palautteesta opettajalle. Suomalaisen opettajan profession vahvuus ja luottamus opettajien ammattitaitoon tarkoittavat myös sitä, ettei työyhteisö juuri puutu opettajan työhön eikä kyseenalaista opettajan pedagogisia ratkaisuja tai saavutettuja oppimistuloksia. Kynnys hyödyntää esimerkiksi rehtorin havainnointia, opettajien kollegiaalista vertaisarviointia tai erilaisten testien tuloksia koulun sisäisessä ohjauksessa on suomalaisissa kouluissa korkea.

Vuorovaikutteisuus, avoimuus, tiimimäinen työskentely ja jatkuvan palautteen tarkeys korostuvat nykyaikaisissa käsityksissä tuloksellisesta oppimisesta ja opettamisesta. Myös koulun johtamisen keskeisenä lähtökohtana korostetaan riittävää ja oikeaa tietoa toiminnan laadusta ja sen tuloksista. Arviointitiedon tulisi antaa rationaalinen perusta opettajan päätöksenteolle ja sitä ohjaavalle vuorovaikutukselle.

Tyytymättömyys oppimistuloksiin ja epäluottamus opettajien valmiuksiin uudistaa pedagogiikkaansa on monissa maissa johtanut koulujen kontrollin lisäämiseen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Englannissa opettajien toiminnan ohjauksessa korostuu entistä enemmän ulkoinen arviointi, joka koskee paitsi oppilaiden oppimistuloksia myös opettajien tapaa toteuttaa ”hyvän opetuksen” standardeja ja rehtorin taitoa johtaa yhteisöään. Yhä useammin opettajan palkka kytketään näiden koulun ulkopuolisten toimijoiden tekemiin arvioihin ja niiden mukaiseen suoriutumiseen. Samalla kontrolli pedagogisista ratkaisuista ja niiden kehittämisestä siirtyy opettajien ja koulun johdon ulottumattomiin.

Suomessa opettajien pedagoginen vapaus ja koulujen mahdollisuus säädellä omaa toimintaansa on säilynyt vahvana. Tämä, liitettyä opettajien korkeatasoiseen koulutukseen, nähdään keskeisenä selityksenä hyvälle oppimistuloksille. Opetuksessa opettaja voi joustavasti huomioida toimintaympäristön ja oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tilanne ei tosin ole Suomessa pysyvä.

Opetuksen, oppimisen ja oppimistulosten standardointi näyttää olevan vahva globaali suuntaus. Mikäli Suomessa aloitteen koulujen uudistumisessa halutaan säilyvän niillä itsellään, on tärkeää kiinnittää entistä enemmän huomiota koulujen sisäiseen arviointiin, palautteenantoon ja tiedonkulkuun, joilla tuetaan opettajien pedagogisen asiantunteumuksen jatkuvaa kehittämistä. Tähän tulisi sisältyä muun muassa nykyistä enemmän ja systemaattisemmin opettajien vertaisarviointia, rehtorin luokkatyön havainnointia ja siitä annettavaa palautetta sekä oppilaiden, vanhempien ja muun ympäristön kuulemistä. Koulun sisäisten arviointi- ja palautekäytänteiden vahvistaminen on keskeisin keino välttää monista maista tuttua kehitystä, jonka tuloksena koulujen pedagogisen toiminnan uudistumista ohjaavat pääosin muut kuin opetushenkilöstön osaamiseen ja omiin arvioihin perustuvat intressit.

7.3 Opettajien kiinnostus oman ammattialan kehittämiseen vähenemässä

On huolestuttavaa, että opettajien osallistuminen jatkuvaan ammatillista kehittymistä tukevaan koulutukseen näyttää hiipuvan. Vaikka tuoreimman Tilastokeskuksen opettajatiedonkeruun tulosten (Opettajat Suomessa 2013) mukaan täydennyskoulutukseen osallistutaankin (80 %) määrällisesti aiempaa enemmän, TALIS-tutkimuksen tulosten valossa erityisesti pitkäkestoisen, ammatillista osaamista laaja-alaisesti kehittävän täyden-

nyskoulutuksen kysyntä näyttäisi olevan vähenemässä. Ongelmalliseksi voidaan nähdä myös omaehtoisen kouluttautumisen kasautuminen entistä harvemmille aktiivisille opettajille. Syitä tähän löytynee yhtä lailla ammatillista kehittymistä tukevan koulutuksen tarjonnasta ja sen pirstaleisuudesta kuin koulujen ylläpitäjien heikentyneistä taloudellisista mahdollisuuksista tukea henkilöstön kouluttautumista. Kuntatyönantajan talousongelmat heijastuvat näin välittömästi myös siihen, miten tulevaisuuden osaamiseen investoidaan, koska Suomessa opettajan ammattitaitoa ylläpitävä koulutus on nähty lähes yksinomaan työnantajan velvoitteena.

Opettajien osaamisen kehittämisessä on tarpeellista tuoda esiin opettajan työnkuvan entistä nopeampi muuttuminen. Osaamisen kehittämisessä on kiinnitettävä huomiota opettajien paineen-, epävarmuuden ja ristiriitojen sietokyvyn lisäämiseen. Näitä täytyy käsitellä entistä painokkaammin jo opettajien peruskoulutuksessa, ja koulutuksellisen jatkumon tulee ulottua myös myöhempään ammatilliseen tukeen.

Vähenevä kiinnostus ja osallistuminen oman työn ja ammattialan kehittämiseen heikentää tulevaisuuden koulun näkymiä. Se asettaa myös opettajankoulutuksen haasteelliseen tilanteeseen. Onhan yhtenä koulutuksen tavoitteena kouluttaa opettajia, joilla nimenomaan on halu ja kyky kehittää koulua osana yhteiskuntaa. Täydennyskoulutuksen osallistumisesteiden kartoittaminen ja esteiden suunnitelmallinen vähentäminen on opetushallinnon keskeisiä tulevaisuuden haasteita.

On tarpeen miettiä myös sitä, miten uralla eteneminen mahdollistetaan ja miten omaehtoiseen ammatilliseen kehittämiseen kannustetaan opettajan työssä. Oma kehittyminen tulee saada paitsi näkyväksi niin myös työyhteisön ja yhteiskunnankin legitimoimaksi. Lisä- ja jatkokouluttautumisen tulee näkyä arjen työssä ja siitä palkitsemisessa. Aktiivisuuden ammatillisessa kehittämisessä tulee heijastua myös urakehitykseen.

Täydennyskoulutuksella on useita tehtäviä, joiden painotus vaihtelee opettajan työuran eri vaiheissa. Tämä edellyttää sitä, että täydennyskoulutus nykyistä herkemmin ottaa huomioon opettajan koulutustarpeiden erilaisuuden työuran aikana. Tällöin tarvitaan muun muassa koulutustarvekartoitusta. Tulevaisuuden täydennyskoulutus lähtee nykyistä vahvemmin työyhteisöjen kehittämisestä, jolloin opettajien erilaiset osaamiset täydentäisivät toisiaan yhteisön tavoitteiden suuntaisesti. Tämä vaatii tietoista opettajuuden ja niin sanotun koulunpidon uudelleen ajattelua. Koulutuksen järjestäjien vastuuta henkilöstönsä ammatillisen osaamisen pitkäjänteisestä ja tavoitteellisesta kehittämisestä tulee vahvistaa. Opetushenkilöstön osaamisesta huolehtimisen tulisi perustua pitkäkestoiseen koulutus- ja kehittämissuunnitelmaan, jonka laadinnassa lähtökohtana ovat koulutuksen järjestäjän omat sekä koulujen ja opettajien tarpeet. Ohjelma määrittäisi suuntaviivat, tavoitteet ja voimavarat (mukaan lukien työaika koskevat kysymykset) myös koulujen yhteisille ja yksittäisten opettajien henkilökohtaisille kehityssuunnitelmille. Paremmiin kohdennettuna niukoillakin voimavaroilla voidaan saavuttaa nykyistä parempia ja tasaisemmin jakautuneita tuloksia ammatillisessa kehityksessä.

Yhteistyöllä korkeakoulujen kanssa tähän voidaan luoda uusia pitkäkestoisia toimintamalleja. Korkeakoulujen ja koulujen kumppanuuden ja verkostoitumisen avulla rakentuu sisällöllinen opettajan ja kouluyhteisön ammatillista kehittymistä tukeva jatkumo. Sisällöllisen jatkumon avulla jäsenyyty nykyistä selkeämmin, mitkä sisällöt ovat keskeisimpiä opettajien peruskoulutuksessa ja mitkä sisällöt soveltuvat parhaiten induktio- ja täydennyskoulutukseen.

Jatkumo tuo täydennyskoulutukseen siinä tarvittavaa tutkimusperustaisuutta. Tutkimusperustaisuus toteutuu parhaimmillaan jatkumona peruskoulutuksesta opettajien pitkäkestoisen ammatillisen kasvun tukemiseen. Erinomaisia esimerkkejä on olemassa

muun muassa opiskelijoiden ja jo työssä olevien opettajien yhteisistä koulutuksista, jolloin peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen raja liudentuu. Tutkimuksen on oltava entistä lähempänä opettajan työtä ja arkea. Tutkimuksen tulee haastaa opettaja ja työyhteisöt kriittiseen ajatteluun ja pohdintaan opetuksen ja opettajuuden suunnasta. Täydennyskoulutuksen tueksi tulisi luoda uusia pätevyystasoja, jotka suuntaisivat kouluttautumista jatkumon suuntaisesti. Näin myös opettajien urakehitys tulisi näkyväksi heidän työssään.

7.4 Perehdytys ei kata opettajan koko työuraa

Perehdytystä uusille opettajille järjestetään suomalaisissa kouluissa kansainvälisesti vertailun vähän, joskin asiaan on viime vuosina kiinnitetty lisää huomiota. Myönteistä kehitystä on vauhdittanut erityisesti OSAAVA-ohjelman uusien opettajien vertaisryhmämentorointitoiminta.

Mentorointi on toimintakäytännöksi, jolle TALIS-tulosten valossa on ilmeinen tarve. Työhön siirtymisen kynnystä on syytä madaltaa jo opintojen loppuvaiheen mentorointityyppisellä toiminnalla. Mentorointi on tärkeä ja olennainen johtamisen väline toimintakulttuurin muuttamisessa ja kehittämisessä. Tämä tulisi huomioida myös rehtoreiden koulutuksissa.

Opettajien omien kokemusten mukaan opettajien peruskoulutus antaa liian vähän valmiuksia esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, moniammatilliseen yhteistyöhön, työrauhakysymyksiin ja haastavimpien lasten kohtaamiseen. Nämä ovat sellaisia koulun toiminta-alueita, joilla osaamisen vahvistuminen edellyttää myös käytännön työkokemusta. Mentorointi on tehokas tapa yhdistää uuden opettajan teoretiset tiedot ja kokemukset opettajan ammatilliseen osaamiseen tehokkaaksi reflektioksi. Mentorointi mahdollistaisi vastavalmistuneiden opettajien ajantasaisen tietämyksen saamisen koko koulun käyttöön. Ja toisin päin, useamman vuoden työssä olleiden opettajien tietämys ja kokemus välittyisi uusille opettajille. Uusien opettajien mentoroinnilla saavutettavat hyödyt tulisi saattaa valtakunnallisesti vakiintuneiksi käytännöiksi.

7.5 Uhkaako Suomea opettajan työn arvostuksen väheneminen?

Monissa maissa pettymys heikkoihin oppimistuloksiin kansainvälisissä vertailuissa on johtanut siihen, että luottamus opettajankoulutukseen ja koulujen kykyyn uudistaa pedagogiikkaa ja kouluyhteisöjen toimintaa on hiipunut. Koulun ulkopuolelta määritellyt standardit, opettajankoulutuksen ”käytännöllistäminen”, mittavat oppilaisiin ja opettajiin kohdistuvat arviointiohjelmat sekä kilpailutuksen ja julkisuuden lisääminen on valittu keinoiksi pakottaa koulut ja opettajat ulkopuolelta saneltuihin uudistuksiin. Tämän seurauksena opettajien professionaalinen status on laskenut ja halukkuus opettajan ammattiin on nuorten keskuudessa voimakkaasti vähentynyt.

Suomessa tältä kehitykseltä on välttytty. Opettajat arvostavat paljon omaa työtään. Vaarana on kuitenkin työn arvostuksen väheneminen myös meillä. Tämä näkyy muun muassa siinä, että opettajat kokevat ristiriitaa työn arvostuksen ja palkan suhteen. Tätä voi pitää heikkona signaalina siitä, että on ponnisteltava enemmän sen eteen, että opettajuutta arvostetaan ja että opettajan työ houkuttelee jatkossakin. Opettajien mielestä ammatin houkuttelevuutta lisäävät tekijät ovat pitkälti sellaisia, joihin ei koulutasolla eikä koulutuksellakaan voida juuri vaikuttaa. Näitä ovat esimerkiksi koulutuksen yleinen arvostus yhteiskunnassa, opettajien palkkaus, resurssit kouluarjessa ja urakehitys. Suunnitelmalli-

sella kehittämistyöllä ja koulutuksella pystytään kuitenkin muun muassa kannustamaan ja luomaan malleja kollegiaalisen yhteistyön kehittämiseen, mikä on yksi keskeinen opettajuuden kehittämissuunta.

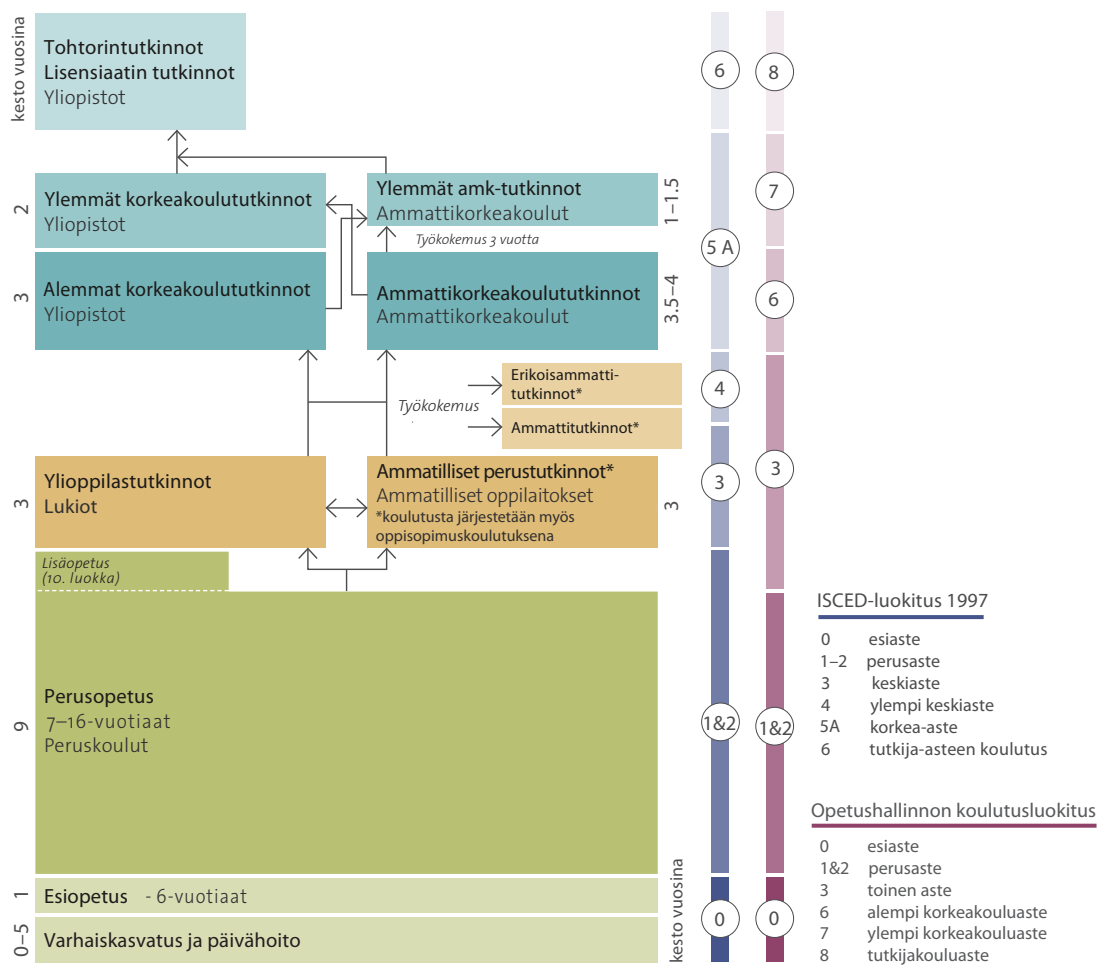
Monessa mielessä opettajuuden ja opettajan työn kehittymisen edellytykset ovat Suomessa hyvät. Paras indikaattori tälle on opettajan ammatin suosion säilyminen nuorten keskuudessa. Muun muassa korkeatasoinen peruskoulutus luo hyvät edellytykset opettajuuden arvostuksen myönteiselle kehitykselle myös tulevaisuudessa. Tämä ei kuitenkaan enää yksin riitä. Korkeatasoiselle osaamiselle rakentuvassa yhteiskunnassa läpi työuran jatkuvasta ammatillisesta kehityksestä huolehtiminen korostuu erityisesti opettajan ammatissa, jonka tulee luoda pitävä perusta tulevien sukupolvien vahvalle ja dynaamisesti uudistuvalla osaamisella. Tähän tarvitaan uudenlaisia, ammatillisen kehittymisen jatkuvuutta tukevia yhteistyön rakenteita opettajankouluttajien, opetuksen järjestäjien ja koulujen kesken.

Toimintaympäristön sekä nuorten tavoitteiden ja tarpeiden nopea muutos haastaa kouluja uudistamaan syvällisesti pedagogiikkaansa. Koulutustarjonnan sisällön ja muotojen on kyettävä vastaamaan opettajien kokemuksiinsa osaamisvajaisiin. Perinteinen koulun ulkopuolella tarjottava täydennyskoulutus ei vastaa tähän enää riittävästi, vaan ammatillisen kehityksen tuki on tuotava eri keinoin osaksi arjen koulukulttuuria. Luokkahuoneiden ovien tulisi avautua yhä enemmän keskinäiselle oppimiselle, yhteistyölle ja kannustavalle palautteelle. Koulutuksen järjestäjälle varmin tapa turvata opetushenkilöstön osaaminen on huolehtia systemaattisesti ja pitkäjänteisesti yksilön ja yhteisön osaamisen tukitarpeista.

Lähteet

- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 50. <http://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050>.
- Kouluterveyskysely 2013. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>.
- Niemi, H. 2011. Educating student teachers to become high quality professionals. A Finnish case. CEPS Journal 1.1, 43-66.
- Niemi, H. 2012. Teacher education for high quality professionals: An analysis from the Finnish perspective. Chapter 9. Teoksessa O.-S. Tan (toim.) Teacher Education Frontiers 2020. National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore, 43–70.
- Niemi, H. & Siljander A. M. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Niemi, H. 2014 (painossa). Suomalainen opettajankoulutus on maailman paras, mutta paljon on vielä tehtävissä. Artikkelit professori Eira Korpisen juhlakirjassa.
- Opettajat Suomessa 2013. 2014. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 8. www.opph.fi/julkaisut.
- TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. 2014. OECD Publishing. www.oecd.org/edu/school/talis-publications-and-documents.htm.

Suomen koulujärjestelmä



Suomi kansainvälisestä näkökulmasta



FINLAND

Key Findings from the Teaching and Learning International Survey (TALIS)¹

Most teachers in Finland report that their profession is valued by society

- Nearly 60% of teachers in Finland feel that their profession is valued in society, which is well above the average of 31% in TALIS countries. TALIS data show that teachers who report that their school provides staff with the opportunity to participate in school decisions are more likely to say that teaching is a valued profession.

At least one in four teachers in Finland reports feeling unprepared for some elements of teaching

- Overall, the vast majority of teachers in Finland report having completed teacher education or a training programme (nearly 93%), and most report the inclusion of subject content, pedagogy and practice in their formal education for the subjects they teach (between 69% and 77%). TALIS data show that teachers who report having these elements in their education are more likely to feel prepared to teach.
- However, more than one in four teachers in Finland (28%) reports being not at all or only somewhat prepared for teaching the content of their subjects, while more than one-third of teachers report being not at all or somewhat prepared to teach their subjects' pedagogy (36%) or practical components (34%), as compared with the average of 7%, 11% and 11%, respectively in TALIS countries.

Teachers in Finland could benefit from more meaningful feedback from multiple sources

- There is no national framework for teacher appraisal in Finland. Thus, about one in four teachers in Finland (nearly 28%) works in a school where the principal reports that teachers are not formally appraised by the principal, well above the TALIS average of 14%. Instead, the main form of appraisal occurs through face-to-face and often informal dialogue with the school leader. In that context, 42% of teachers in Finland report having received feedback from their principal and 43% from other teachers in their schools (compared with averages in TALIS countries of 54% and 42%, respectively).
- But only 38% of teachers in Finland report a moderate or large positive change in teaching practices following the feedback, the lowest number of all surveyed countries.
- Improving the feedback system could be an opportunity to implement a policy for better professional experience of teachers in Finland. To illustrate, TALIS data show that teachers who believe that appraisal and feedback influences their teaching report higher confidence in their abilities.

Overall, the vast majority of teachers in Finland report being satisfied with their jobs

- In Finland, 95% of teachers report that the advantages of being a teacher outweigh the disadvantages, well above the 77% TALIS average. Similarly, 85% would choose the profession again and only 5% regret becoming a teacher, compared with the TALIS averages of 78% and 9%, respectively. Finally, 91% of teachers in Finland are satisfied with their jobs.

¹ The results presented here represent lower secondary teachers and their school leaders.

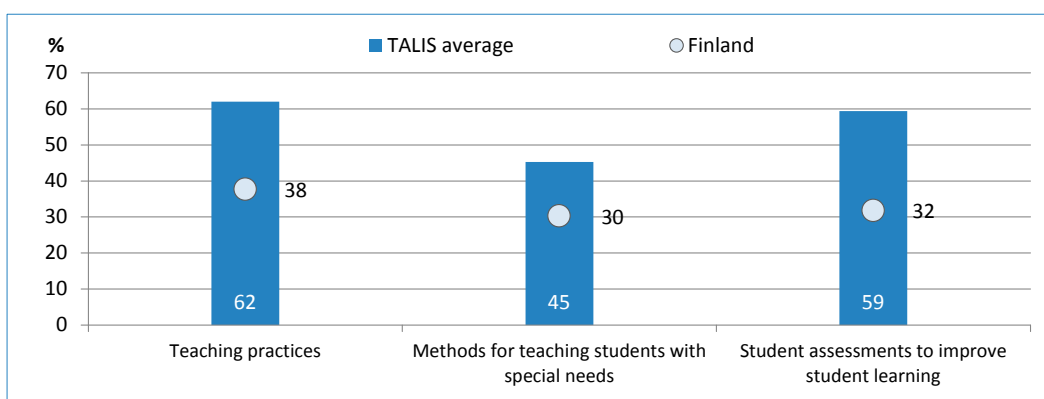
The typical teacher, principal and school environment in Finland

Typical teacher in TALIS countries	Typical teacher in Finland
68% are women Is 43 years old on average 91% completed university or other equivalent higher education 90% completed a teacher education or training programme Has an average of 16 years of teaching experience 82% are employed full time and 83% have a permanent contract Teaches in a class with 24 students on average	72% are women Is 44 years old on average 96% completed university or other equivalent higher education 92% completed a teacher education or training programme Has an average of 15 years of teaching experience 94% are employed full time and 77% have a permanent contract Teaches in a class with 18 students on average

Typical principal in TALIS countries	Typical principal in Finland
51% are men Is 59 years old on average 96% completed university or other equivalent higher education 90% completed a teacher education or training programme, 85% a school administration/principal training programme and 78% instructional leadership training Has an average of 9 years of experience as a principal and 21 years of teaching experience 62% are employed full time without teaching obligations and 35% are employed full time with teaching obligations Works in a school with 546 students and 45 teachers on average	59% are men Is 52 years old on average 100% completed university or other equivalent higher education 98% completed a teacher education or training programme, 97% a school administration/principal training programme and 72% instructional leadership training Has an average of 11 years of experience as a principal and 17 years of teaching experience 25% are employed full time without teaching obligations and 71% are employed full time with teaching obligations Works in a school with 348 students and 33 teachers on average

Impact of teacher feedback in Finland

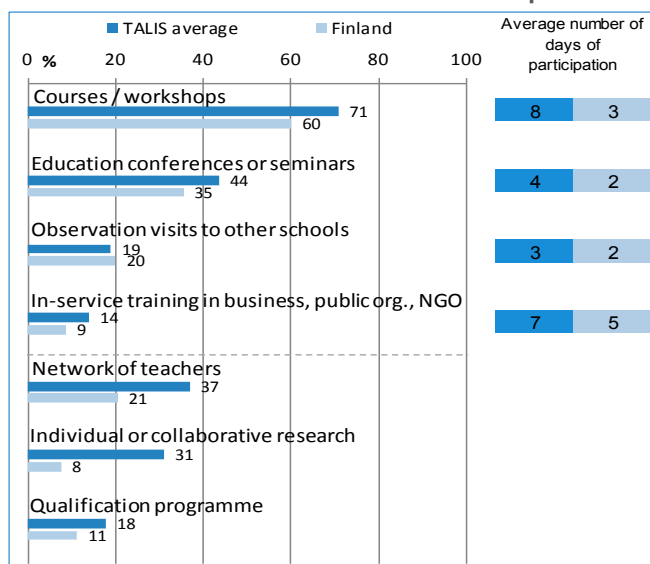
Percentage of teachers who report a moderate or large positive change in these areas after they received feedback on their work



- On average across TALIS countries and economies, many teachers report positive impacts following feedback they receive about their work, including on their classroom teaching.
- Compared with other countries, in Finland, fewer teachers report that the feedback they received led to positive changes in their teaching practices (38%), their methods for teaching special-needs students (30%) or their use of student assessment to improve student learning (32%).

Participation in professional development (PD) in Finland

Participation rates and average number of days for each type of professional development in the 12 months prior to the survey



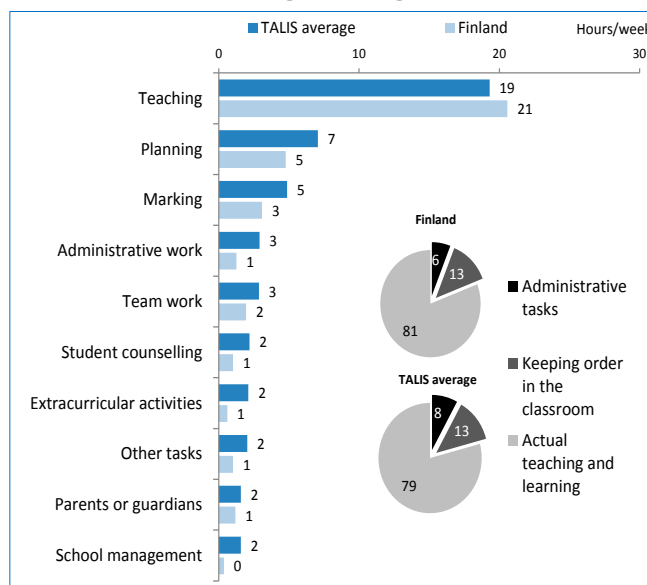
- Teachers in Finland tend to report lower participation rates than average for a number of PD activities, including courses and workshops (60%), education conferences (35%), in-service training in outside organisations (9%), network of teachers (21%) and individual or collaborative research (8%).
- In Finland, 11% of teachers report having taken part in a qualification programme during the last year.
- 20% of teachers in Finland report engaging in observation visits to other schools, which is above the TALIS average of 19%.

- However, teachers in Finland tend to report spending fewer days than average engaging in PD activities in the past 12 months. On average, they report spending three days on courses and workshops (compared with eight days on average for all TALIS countries).

Teachers' work in Finland

Teachers' reported working hours per week and distribution of time spent in the classroom during an average lesson

- The great majority of teachers' time is spent teaching. On average in TALIS countries and in Finland, teachers report spending around 80% of their lesson time on actual teaching and learning.
- Teachers in Finland report spending 13% of their lesson time keeping order in the classroom and 6% on administrative tasks.
- Teachers in Finland report spending slightly fewer hours per week performing a variety of work-related tasks, apart from teaching, compared with the TALIS average. They report spending 21 hours teaching per week and 5 hours for planning their lessons.



What is TALIS?

The **Teaching and Learning International Survey (TALIS)** collects internationally comparable data on the learning environment and the working conditions of teachers in schools across the world with the aim to provide valid, timely and comparable information from the perspective of practitioners in schools to help countries review and define policies for developing a high-quality teaching profession. Cross-country analysis from TALIS enables countries to identify other countries facing similar challenges and to learn from other policy approaches.

Recruiting, retaining and developing teachers are vital in ensuring high-quality student outcomes in school systems worldwide. TALIS examines the ways in which teachers' work is recognised, appraised and rewarded and assesses the degree to which teachers perceive that their professional development needs are being met. The study provides insights into the beliefs and attitudes about teaching that teachers bring to the classroom and the pedagogical practices that they adopt. Recognising the important role of school leadership, TALIS examines the roles of school leaders and the support that they give their teachers. Finally, TALIS examines the extent to which certain factors relate to teachers' reports of job satisfaction and self-efficacy.

Key features of the TALIS 2013 survey

Who? The international target population for TALIS is composed of lower secondary teachers and their school leaders in mainstream public and private schools. In each country, a representative sample of 20 teachers and their school principal from 200 schools was randomly selected for the study. Approximately 106 000 lower secondary teachers responded to the survey, representing more than 4 million teachers in more than 30 participating countries and economies.

In Finland, 2 739 teachers and 146 principals from 146 schools completed the TALIS questionnaires.

How? A conceptual framework for TALIS was developed by subject-matter experts, the international research consortium and the OECD to steer the development of the TALIS instruments. The framework is based on the concept of effective teaching and learning conditions. The framework is available on the TALIS website, along with all TALIS publications and the international database.

What? TALIS began in 2008 in 24 countries, focusing on lower secondary education. TALIS 2013 now covers more than 30 countries and economies, and although the main focus remains in lower secondary, some countries opted to also survey their primary schools (6 countries) and upper secondary schools (10 countries). Further, 8 countries chose to gain additional insights by surveying schools that participated in the 2012 Programme for International Student Assessment (PISA).

Separate questionnaires (paper and online) for teachers and school leaders, requiring between 45 and 60 minutes to complete, were used to gather the data. They included questions on:

- teacher characteristics
- working environments
- leadership
- learning and development opportunities
- appraisal and feedback
- pedagogical practices and beliefs
- self-efficacy and job satisfaction

Disclaimer: The opinions expressed and arguments employed herein do not necessarily reflect the official views of OECD member countries.

Contacts:

Andreas Schleicher Advisor to the Secretary-General on Education Policy, Director for Education and Skills	Katarzyna Kubacka Analyst Directorate for Education and Skills
Andreas.SCHLEICHER@oecd.org	Katarzyna.KUBACKA@oecd.org
Telephone: +33 6 07 38 54 64	+33 1 45 24 80 80

For more information on the Teaching and Learning International Survey and to access the full set of TALIS 2013 results, visit:
www.oecd.org/talis



Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2014 ilmestyneet

- 1 Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitys
1970–2030
- 2 Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys
kolmiportaisen tuen toimeenpanosta
- 3 Toiminta- ja taloussuunnitelma 2015–2018
- 4 Osallisuus, palaute, seuranta; Kuntien
liikuntatoimien nykykäytännöt
- 5 Drop-out vai throw-out?; Tutkimus lasten ja
nuorten liikuntaharrastusten kustannuksista
- 6 Tutkimus- ja innovaationeuvoston toiminnan ja
vaikuttavuuden arviointi
- 7 Cultura Cooperation in the Barents Region;
Strategy 2014–2018
- 8 Taikalamput näkyvät ja vaikuttavat;
Lastenkulttuurin taikalamppuverkoston
keskusten vuosien 2009–2013 toiminnan
vaikuttavuuden arviointi
- 10 Opiskelijatutkimus 2014.
Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo
ja opiskelu
- 12 Korkeasti koulutetun väestön kehitys
- 13 Koulutus, työllisyys ja työttömyys
- 14 Kansainvälisen tutkimusrahoituksen
vastinrahoitus Suomessa



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-297-5 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0351 (PDF)

Helsinki 2014